

Schooling for Tomorrow

A JÖVŐ ISKOLÁJA OECD PROJEKT

A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban

A magyarországi projekt dokumentumai

**Oktatási és Kulturális Minisztérium
Európai Ügyek Főosztálya
Budapest
2007**

Tartalomjegyzék

Előszó a magyar változathoz (Lannert Judit)	3
Kezdőcsomag – A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban	6
I. RÉSZ Az első lépések <i>A jövőről való gondolkodás az oktatásban</i>	7
II. RÉSZ Mi alakítja az iskoláztatás jövőjét?	20
III. RÉSZ: Milyen lehet az iskoláztatás a jövőben? – <i>a jövő iskolája</i> forgatókönyvei	26
IV. RÉSZ Hogyan fogjunk hozzá? <i>A jövőformálás néhány eszköze</i>	53
V. RÉSZ: A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban	68
Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására (Halász Gábor)	84
Schooling for Tomorrow - A jövő iskolája (a magyar projektről) (Mandel Kinga)	101
A jövőről való gondolkodás – a negyedik workshop (2007. április 23.) alkalmával elhangzott előadás szerkesztett változata (Nováky Erzsébet)	124
Visszajelzések az Oktatás Jövője magyar projekt első szakaszával kapcsolatban (Kékesi Márk Zoltán)	130

Előszó a magyar változathoz

Jövőbe látni nehéz feladat. Ki gondolta volna 20 évvel ezelőtt, hogy emberek tucatjai beszélnek majd magukban az utcákon telefont szorongatva a fülükhöz, vagy hogy a mobilon tévénézhetünk, fényképeket csinálhatunk, az internetről nem is beszélve.

De miért is fontos, hogy lássuk a jövőt? Sokan talán azt mondanák, hogy azért, hogy fel tudjunk rá készülni, alkalmazkodni tudjunk hozzá. Mások viszont azt mondanák, azért, hogy alakítani tudjuk, még hozzá előnyünkre. Az OECD évekkal ezelőtt éppen azért indította el „A jövő iskolája” („*Schooling for Tomorrow*”) nemzetközi programot, hogy fejlessze a jövőre orientált gondolkodást az oktatás terén, mégpedig azért, hogy a jövő iskolája minél jobb legyen. Nem kristálygömböt vagy jósdát ajánlanak, hanem olyan eszközöket, amivel alakíthatóvá válik a jövő. Ez az eszköz, pedig nem más, mint egy jól strukturált, professzionális keretek között zajló dialógussorozat. E párbeszéd során kikristályosodhat egy közös jövőkép, amely így megsokszorozhatja a résztvevők energiáit és a pozitív szinergiák révén elősegítheti azt, hogy a minél komplexebb rendszerekben is kiigazodjanak az egyének és közösségek. A horizontnak a távolabbi jövőbe való helyezése megszabadít minket a rövid távú szemlélet kényszerétől, és egyben felszabadító erejű is, hiszen az értékek és lehetőségek tisztázása, a párbeszéd így azok közt is elindulhat, akik egyébként nemigen ülnek le egymással egy asztalhoz. Talán nem kell magyarázni, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozásunk, továbbá a 2007-2013-ig tartó szakaszban az előttünk álló fejlesztési feladatok milyen nagy mértékben igénylik ezt a fajta kompetenciát, ezt a jövőgondolkodási készséget és képességet.

Az OECD a *Schooling for Tomorrow* program első szakaszában a hangsúlyt az elemző és módszertani eszközök kifejlesztésére helyezte, forgatókönyveket (*szcenáriókat*) állítottak fel az iskoláztatás és oktatás jövőjére vonatkozóan. Különös figyelmet szenteltek a hálózatoknak, valamint az IKT eszközök és használatuk elemzésének. A következő 2005-től kezdődő szakaszban néhány – elsősorban angolszász ország – megpróbálta a gyakorlatban is kipróbálni az addig kifejlesztett eszközöket.

Angliában az OECD scenáriókból kiinduló fejlesztő munka, az ún. *Futuresight* (jövőbe tekintő) program az iskolavezetéssel foglalkozó felsőoktatási intézet (National College for School Leadership), az oktatási minisztérium innovációs egysége és a DEMOS kutatóintézet közötti iteratív kommunikációban kristályosodott ki. A szemináriumokon elsősorban iskolavezetők vettek részt, de szerveztek szemináriumokat tanulók és döntéshozók részére is. A szemináriumok négy modulból álltak, egy kifejtő, egy kísérleti egy elemző és egy reflektív részből, ahol a trendekből kiindulva a lehetséges forgatókönyveken keresztül a preferált scenáriókon át eljutottak oda, ahol bizonyos fogadalmakat is tettek a jövőt illetően. A résztvevők igen pozitívan fogadták a *Futuresight* projektet. Mindannyian kiemelték, hogy a tanulási folyamat fontos, mondhatni központi részét képezi a programnak, amely kreatív és játékos módon segített abban, hogy a trendek elvont elemzése és a mindennapok gyakorlata között kapcsolatot találjanak.

A hollandok – kissé eltérően a másik három angolszász országtól – rövidebb időhorizonton gondolkodtak, egy kormányzati ciklusban. A 2003–2007-es kormányzati időszakon belül az iskolák innovativitását helyezték a központba, amelyben még nagyobb szerepet szántak az iskoláknak. Ennek keretében olyan tréningeket folytattak, ahol a különböző szereplők (iskolavezetés, fenntartó, döntéshozó, tanuló) egymás bőrébe bújva próbálják elemezni és megoldani a problémákat, erősítve ezzel a különböző felek empatikus és kooperációs készségét.

Új-Zélandon kormányzati szinten volt igény arra, hogy az oktatás jövőjéről gondolkodjanak. Ennek érdekében felállítottak egy független testületet, amelynek az volt a feladata, hogy felvázolja, milyen lesz, milyen legyen a középiskola 10, 15 és 20 év múlva. A tevékenység kezdeti szakasza elsősorban az aktorok közötti aktív kommunikációt jelentette, ahol széles körben (tanulók, tanárok, szülők, vállalatok, stb.) társadalmi vitát folytattak az oktatás jövőjéről. A középiskolákban is elindítottak egy pilot programot, ahol tréfás vizuális eszközökkel a diákokat arra serkentették, hogy elgondolkozzanak arról, milyen lesz a világ, az ország és az iskola 20 év múlva.

Kanadában (Ontario államban) a „Jövőkép program 2020” (Program Vision 2020) célja egy olyan párbeszéd indukálása volt, amelyben az oktatási minisztérium, az oktatásban érdekelt partnerek és az „új generáció” képviselői az Ontario-beli francia nyelvű oktatás közös vízióját kialakíthatják. A különböző OECD scenáriókból kiindulva arra kerestek választ, ezek megvalósulása hogyan hatna a frankofon iskolavezetésre és a francia iskolákra. E folyamat során 10 olyan közös értéket állapítottak meg, mint a vitalitás, egyenlőség, rugalmasság, kiválóság, csapatmunka, kreativitás, a hovatartozás érzése, elhivatottság, közösség és innováció. A projekt lépcsőzetesen épült fel, először a legelhivatottabb szakemberek szűkebb csoportját ölelte fel, majd a vitát kiterjesztették az egyéb tárcák szakértőire, társszervezetek képviselőire és az „új generációra” (tanulók, fiatal szülők, pályakezdő tanárok). A cél az volt, hogy a dialógus során a közös értékekre alapozva kialakuljon egy önálló scenárió a francia nyelvű oktatás jövőjéről, amely elősegíti a francia nyelvű közösség és oktatásának fennmaradását.

A jövő iskolája program keretén belül elkészült egy ún. *Kezdőcsomag*, amely összefoglalja azokat a kereteket és kifejlesztett eszközöket, amelyek sokféle helyzetben és sok országban válhatnak hasznossá azok számára, akik az oktatás alternatív jövőképeiről gondolkodnak. A jövőről való gondolkodás kezdőcsomagjának fő fejezeteit a forgatókönyvek, a trendek és a gyakorlatok/módszertanok határozzák meg. A jövő iskolája projekt hat forgatókönyve erősen szelektál a lehetséges jövők között. A hat forgatókönyv a „stabil bürokratikus rendszerektől” a „rendszer széthullásáig”, az erős iskolától az eltűnő iskoláig terjedő két véglet között mutat be többféle lehetséges elképzelést a jövőről. Mindegyik forgatókönyv a társadalmi változásokra adott vagy éppen nem adott reagálások nyomán létrejövő jellegzetes konfigurációkat írja le.

Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a *forgatókönyvek* nem a jövőt a lehető legpontosabban előre jelezni kívánó *jövendölések*. A *jövőről való gondolkodás* értéke az, hogy segít az új lehetőségeket figyelembe vevő és a változással foglalkozó újfajta gondolkodásmód kialakításában. Másodszor, ezek a forgatókönyvek *nem víziók*, bár vannak, akik arra használják ezeket, hogy saját vízióikat tisztázzák. Lehetséges jövőket írnak le, köztük olyanokat, amelyek tetszhetnek nekünk, és olyanokat is, amelyek nem. Harmadszor, tanulási rendszerekre (iskoláztatásra) vonatkoznak, nem pedig az iskolákra mint szervezetekre. Nem „a jövő iskoláinak” szervezeti formáit mutatják be.

A *jövő iskolája* forgatókönyvek fontos *eszközök*, azok hozzáadott értéke a részvételi módszerekben rejlik, amelyek segítségével az embereknek sikerül meghaladniuk dialógusaik és gondolkodásuk hagyományos korlátait. A résztvevőket arra készítetik, hogy képzeljék magukat egy más jövőbeli állapotba és „bújjanak be mások bőrébe”.

Az OECD programja egyszerre segíti a döntéshozatali stratégiai kapacitások építését, valamint a nemzetközi szakértelem bevonásával nemcsak időben, de térben is kiszélesíti a

horizontot. Ezáltal is segíti azt, hogy a programban résztvevő országok minél inkább reflektív és tényeken (evidence) alapuló kezdeményezésekkel éljenek. Ennek fontosságát látva Magyarország is részt vett a programban. Az Országos Közoktatási Intézet 2006 tavaszán egy olyan vegyes összetételű workshop sorozatot indított el, ahol a különböző jövőképeket együtt vitathatta meg tanár, iskolaigazgató, önkormányzati vezető, szülő, politikus.

A vitasorozat résztvevői viszonylag széles szakmai-társadalmi csoportokat képviseltek. Jelen voltak a pedagógus szakma, a stratégiai előkészítés, az oktatáspolitikai döntéshozatalban és az oktatásban érintett civil szervezetek és szereplők képviselői. A vitasorozat felépítése azt az elvet követte, hogy a szűkebb szakma felől a döntéshozókon át nyissunk a társadalom szélesebb rétegei felé. A csoportok minden esetben úgy szakmai, mint a részt vevők foglalkozása tekintetében vegyes összetétele ösztönzőnek bizonyult, kreatív és tartalmas beszélgetéseket eredményezett. A szakmai-társadalmi vitát egy facilitátor segítette, a résztvevők az OECD forgatókönyvekből kiindulva különböző trendeket vázoltak fel, majd a dialógus módszerével kis csoportokban különböző, már a magyar sajátosságokat is figyelembevevő forgatókönyveket vázoltak fel. Olyan újszerű kifejezések bukkantak fel sorra, mint a globalizáció igénye, amikor is a globális folyamatokat sikeresen fordítják le a helyi szereplők lokálisra, vagy a perszonalizált oktatás, a virtuális terek fontossága. A pedagógusban a szereplők nagy része a jövőben a facilitátort látja, vagyis nem a tanulókkal, szülőkkel hierarchikus viszonyban lévő kánon átadóját, hanem a meglévő tudások és információk közötti eligazodást segítő horizontális szereplőt.

Azt, hogy az iskola milyen lesz 20 év múlva, igen sokféleképpen képzeltek el a résztvevők. Volt, aki szerint a felsőoktatási intézmények papírgyárak, a közoktatási intézmények, pedig egyfajta dühöngők lesznek, de volt pozitívabb jövőkép is, amely szerint az iskola egy közösségi tér lesz, az oktatás, pedig egy kreatív szórakozási forma.

A négy workshop tanulsága, hogy a jövő rajtunk áll, de ahhoz, hogy egy közös és megvalósítható jövőkép (és egyben jövő) kialakuljon, sokat kell beszélgetni, párbeszédet folytatni, ezáltal segítve a reflektív gondolkodást és az empatikus készségek fejlődését. Sajnálatos módon pénz és központi igény híján ez a kezdeti pozitív kezdeményezés Magyarországon elakadt, pedig a jelenleg hozzánk áramló Uniós források hosszú távú felhasználása éppen az ilyen együttgondolkodó szakmaközi és társadalomközi diskurzust igényelné, amelyre az OECD programjában kifejlesztett eszközök alkalmasak lehetnek. Éppen ezért tárjuk az olvasó elé a jövőgondolkodás terén, mind az OECD-ben, mind a Magyarországon eddig felgyülemlett tapasztalatokat, azt remélve, hogy lesznek, akik kedvet kapnak ahhoz, hogy társadalmi dialógusokban aktívan és professzionálisan alakítsák a jövőt.

A magyarországi „Jövő iskolája” kötet első része az OECD program kezdőcsomagját tartalmazza, a második rész, pedig több tanulmányból áll. Halász Gábor tanulmánya az oktatási kormányzat jövőjéről értekezik a komplex kihívások tükrében. Mandel Kinga esettanulmánya a magyar program tanulságait értékeli, Nováky Erzsébet előadása a jövőkutatás módszereit taglalja, Kékessi Márk, pedig a magyar program hatását és fogadtatását értékeli.

Ajánljuk e kötetet minden olyan, az oktatás jövője iránt érdeklődőnek, aki aktívan is szeretné formálni a jövőt és ezt legszívesebben másokkal együtt, közös párbeszédben tenné. Számukra kínál ez a kötet némi segítséget, mi pedig őszintén reméljük, hogy követőre találunk olvasóinkban.

Lannert Judit

OECD A jövő iskolája sorozat

Kezdőcsomag

A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban

OECD

CERI

I. RÉSZ

Az első lépések

A jövőről való gondolkodás az oktatásban

Egy inkább globalizálódó világban élünk. Ez a helyzet számos olyan kihívást és problémát is von maga után, amely lehetővé teszi, hogy a közös érdeklődésre számot tartó és közös megoldásokat igénylő témákban tanuljunk egymástól, más országokban élő embertársainktól. A közös jövőről való gondolkodás arra sarkallja a különböző országok oktatási szakembereit, hogy megértsék az oktatásban zajló folyamatokat és megismerjék az egyes nemzetek jó gyakorlatait.

A jövő iskolája középpontjában álló nemzetközi tapasztalatsere és tudásmegosztás segít abban, hogy az egyes országok reagálhassanak az oktatás új fejleményeire és gondjaira.

Ilyenfajta nemzetközi tudásmegosztás áll *A jövő iskolája* (Schooling for Tomorrow – SFT) projekt középpontjában. A jövőről való gondolkodás eredményeként sok mindent jobban értünk az oktatásban. Számos olyan szakértői elemzés, esettanulmány, ország-jelentés és egyéb kiadványok születtek a jelenlegi és jövőbeli iskoláról és tanulásról, amelyek segíthetnek a jövő alakításában.

A jövő iskolája elnevezésű projekt keretében elkészült egy úgynevezett Kezdőcsomag abból a célból, hogy a nagyközönség is megismerkedhessen ezekkel az eredményekkel. A Kezdőcsomag segítséget kíván nyújtani azoknak a magánszemélyeknek, csoportoknak és érdekérvényesítő szervezeteknek, akik oktatás területén éppen most kapcsolódnak be a *jövőről való gondolkodásba*. A Kezdőcsomag segítségével tájékozódhatnak arról, hogy mit lehet tenni, és milyen változtatások lehetnek gyorsak, hatékonyak és működőképesek, ha a jövő iskolája felé szándékozunk elindulni. Tudjuk, hogy van igény erre, mivel számos ország, szervezet és magánszemély érdeklődik a tapasztalataink iránt.

Az „Első lépések” című fejezet, a bevezetés, amely bemutatja a Kezdőcsomag alkalmazási területét és célközönségét (I. 2.) Leírja, hogy hol helyezkedik el *A jövő iskolája* az OECD jövőről való gondolkodásának tágabb összefüggéseiben és értelmezi a jövőről való gondolkodás fogalmát (I. 3.) valamint a mögötte rejlő elképzeléseket (I.4). Végezetül vázolja *A jövő iskolája* sajátos szemléletmódját (I. 5).

I.rész: Első lépések

A jövőről való gondolkodás az oktatásban

- I.2. **A Kezdőcsomag**
Alkalmazási terület és célközönség,
tartalom és felhasználás

- I.3. **A jövő iskolája projekt**
Eredete és mit tud ajánlani

- I.4. **Mi és miért?**
Mi a jövőről való gondolkodás?
Miért? Miért helyénvaló az
oktatásban?

- I.5. **A szemléletmód**
Az iskoláztatási fókusz, eszközök és
elemzések, együttműködés más
országokkal.

A Kezdőcsomag

A Kezdőcsomag ismerteti *A jövő iskolája* elnevezésű projekt eddigi tapasztalatait és tanulságait. Bemutatja a projekt szemléletmódját és azokat az elemeket, melyek a *jövőről való gondolkodással* jellemezhető oktatási programokban ígéretesnek és eredményesnek bizonyultak.

Alkalmazási terület és célközönség

A Kezdőcsomag az iskoláztatás kívánatos és lehetséges jövőinek meghatározása érdekében kifejlesztett eszközök, és az eszközöket kipróbálók tapasztalatainak gyűjteménye.

A Kezdőcsomag nem vállalkozik a projektnek és eredményeinek teljes mélységében történő ismertetésére, csak az egyes országok oktatásában elindított, vagy a *jövőről való gondolkodást* alkalmazni kívánó kezdeményezések általunk leghasznosabbnak ítélt elemeiből tartalmaz egy válogatást. Valójában azok számára lehet hasznos, akik szeretnék egy kicsit belelátni abba, hogy hogyan működik a *jövőről való gondolkodás* az oktatásban, illetve miről szól maga *A jövő iskolája* projekt. A csomag ezért egyszerre rövid tájékoztató, figyelemfelkeltő, gondolatébresztő és cselekvésre ösztönző anyag.

A célközönség az oktatáspolitikai és az oktatás valamennyi érintettje, illetve érdekérvényesítő csoportja:

- politikaformálók az oktatási minisztériumokban és a kormányzás egyéb szintjein,
- országos és nemzetközi szervezetek,
- szakmai hálózatok és intézmények,
- gyakorlati szakemberek – iskolavezetők és tanárok,
- az oktatásban érintett egyéb érdekérvényesítők, beleértve a szülőket is.

Ezt a széles társadalmi bázisú célközönséget összefogja, hogy valamennyien érdekeltek az iskola, a tanulás és a rendszerek jövőjéről való gondolkodásban, és befolyásuk van ezek a jövőjének alakulására.

Tartalom és felhasználás

A Kezdőcsomag öt fő részből áll (ld. az alábbi mátrixot); a különálló fejezetek egy-egy sajátos kérdést dolgoznak fel. Minden részben egy rövid bevezető vázolja, hogy mit tartalmaz az adott fejezet.

I 2

I. RÉSZ: AZ ELSŐ LÉPÉSEK – BEVEZETÉS

A Kezdőcsomag az adott célnak megfelelően aktívan és szelektíven alkalmazható, rugalmas eszköz. Az egyes részek önállóan vagy egymással kombinálva használhatók. A Kezdőcsomagot mint munkaeszközt maguk a felhasználók is továbbfejleszthetik. Gazdagíthatják ország-specifikus anyagok, pl. az érvényes oktatáspolitikai és stratégiai, iskolafejlesztési tervek és projektdokumentumok hozzáadásával.

Áttekintés

Ez a mátrix a Kezdőcsomagot tekinti át, segíti az abban való eligazodást számozással az öt rész különböző színekkel jelzett tematikus felosztásával. A fejezet további részében a Kezdőcsomag háttérét ismertetjük részletesebben (I.3-I.5).

I. RÉSZ: AZ ELSŐ LÉPÉSEK – BEVEZETÉS

Bevezetés	Trendek	Forgatókönyvek	Módszerek	Tapasztalatok
I. rész	II. rész	III. rész	IV. rész	V. rész
1. Az első lépések	1. Mi alakítja az iskoláztatás jövőjét?	1. Milyen lehet az iskoláztatás a jövőben?	1. Hogyan fogjunk hozzá?	1. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban
2. A Kezdőcsomag	2. Bevezetés a trendekbe	2. <i>A jövő iskolája</i> forgatókönyvek	2. <i>A jövő iskolája</i> forgatókönyvek alkalmazása	2. A kezdet
3. <i>A jövő iskolája</i> projekt		3. Áttekintés	3. <i>A jövő iskolája</i> trendek alkalmazása	3. Az első lépések
4. Mi és miért?		4. Az első forgatókönyv	4. Az alapvető szempontok	4. A folyamat
5. A szemléletmód		5. A második forgatókönyv	5. Más jövőorientált módszertanok	5. Eredmények
		6. A harmadik forgatókönyv		6. Tanulságok
		7. A negyedik forgatókönyv		
		8. Az ötödik forgatókönyv		
		9. A hatodik forgatókönyv		

A jövő iskolája projekt

A jövő iskolája az OECD Oktatási Kutatások és Innovációk Központja (CERI) egyik központi projektje. A Központ nemzetközi hírnevet szerzett oktatási kutatások elindításával, új kutatandó területek feltárásával és avval, hogy a klasszikus elemző munkát koncepcionális újításokkal ötvözze.

Eredete és feladata

„Az OECD Oktatási Igazgatóságának küldetése az, hogy segítse tagjait és partnereit abban, hogy elérjék, hogy mindenki számára magas színvonalú egész életen át tartó tanulási lehetőségeket tudjanak biztosítani, hozzájárulhassanak a személyes fejlődéshez, a fenntartható gazdasági növekedéshez és a társadalmi kohézióhoz.”

„Új oktatási jövők építése” – ez az OECD oktatási tevékenységére vonatkozó hat stratégiai cél egyike, melyeket az OECD tagországainak magas szintű politikaformálói fogalmaztak meg azért, hogy az OECD teljesíteni tudja azt küldetését, hogy „segíti tagjait és partnereit abban, hogy mindenkit hozzá tudjanak juttatni a magas színvonalú, egész életen át tartó tanulási lehetőségeihez”.

A CERI az 1990-as évek végén kezdte el a „jövők építése” elnevezésű programot. Elsősorban az iskolákra és az iskoláztatásra összpontosított, de a jövővel kapcsolatos munka szemléletmódja azóta új kezdeményezéseket is ösztönzött, így ma már a felsőoktatás jövője is bekerült a programba, az *Egyetemi Jövők* elnevezésű projekttel.

Az iskoláztatás jövőjével kapcsolatos munka az OECD tagországok oktatási minisztereinek az egész életen át tartó tanulással foglalkozó találkozóján kezdődött 1996-ban. A miniszterek leszögezték, hogy az iskoláknak döntő szerepük van az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, és felkérték az OECD-t, hogy tárja fel és értékelje az iskolázás jövőjére vonatkozó újabb elképzeléseket. A projektet hivatalosan 1997 novemberében Hirosimában, egy nemzetközi konferencián indították el.

Ennek a munkának a középpontjában az örök paradoxon áll, hogy bár az oktatás hosszú távú befektetés az emberekbe és a társadalomba, az erről szóló döntéshozatalban még mindig túlnyomórészt rövid távú szemlélet érvényesül. A hosszú távú tervezések a szakmapolitikában és a gyakorlatban inkább a kivétel, mint általánosság kategóriába tartoznak. A távlatosabb fejlesztésekhez még hiányoznak az eszközök és megfelelő a terminológia is.

I. RÉSZ: AZ ELSŐ LÉPÉSEK – A JÖVŐ ISKOLÁJA PROJEKT

A jövő iskolája azt tűzte ki célul, hogy olyan kereteket és eszközöket fejleszt ki, amelyek sokféle helyzetben és sok országban válnak hasznossá azok számára, akik az oktatás alternatív jövőiről gondolkodnak.

Meddig jutott el

A jövő iskolája az egyes fázisai során nemzetközileg elismert projektté vált. Ami a sajátos, *jövőről való gondolkodással* kapcsolatos munkát illeti, ez három fázison ment keresztül.

Az **első fázisban** trendek és módszertanok elemzésével lefektették az alapokat. Ennek a fázisnak a fő eredménye az iskolarendszerekről szóló hat forgatókönyv volt.

A **második fázisban** számos önként jelentkező országgal és iskolarendszerrel együttműködve a hat forgatókönyv alapján arra kerestek választ, hogy a *jövőről való gondolkodás* hogyan segítheti az oktatási vezetést és politikaformálást a konkrét kihívásokkal való szembenézés során.

A **harmadik fázisban**, amely 2005 közepén kezdődött, még több országot vontak be a projektbe, és még szisztematikusabbá vált az eredmények gyűjtése. A részt vevő országok együttműködése arra irányul, hogy az oktatási reformban és innovációban is alkalmazzák a *jövőről való gondolkodást*. A regisztrált eredmények, *A jövő iskolája* projekt által létrehozott, oktatók, vezetők és politikaformálók számára az interneten hozzáférhető és használható, rendszerezett nemzetközi tudásbázis részét alkotják majd. Ebben a harmadik fázisban folyó együttműködés részeként olyan megújított és finomított trendmeghatározó eszközt fejlesztenek ki OECD kutatások és elemzések alapján, hogy tovább segítsék a felhasználók *jövőről való gondolkodással* kapcsolatos munkáját.

Mit tud ajánlani a projekt

A jövő iskolája projekt jelenleg négy különböző formában gyűjtötte össze a *jövőről való gondolkodással* kapcsolatos munka eredményeit.

1 Kész forgatókönyvek

Az iskoláztatás alternatív jövőit leíró hat forgatókönyvből álló sorozat. A forgatókönyveknek jelentős szerepük volt abban, hogy elindultak a *jövőről való gondolkodási* folyamatok oktatással összefüggésekben is.

2 Trendmeghatározó eszköz

Ez az eszköz azoknak a trendeknek az elemzéseit tartalmazza, amelyekről úgy látszik, hogy leginkább befolyásolhatják – közvetve vagy közvetlenül – az oktatási rendszerek fejlődését az OECD országokban. Célja,

Annak biztosítása, hogy a forgatókönyvek tágabb környezetükbe integrálhatóak és következetesen végig vihetőek legyenek.

3 Gyakorlatok

A számos ország tapasztalatain alapuló gyakorlatok példákat mutat arra, hogy a *jövőről való gondolkodást* hogyan alkalmazzák az oktatásban, és segít abban, hogy tanuljunk ezekből a gyakorlatokból.

4 Módszertani reflexiók

Részben a gyakorlati tapasztalatokra, részben, pedig a különböző elméleti elgondolásokra alapozva kínál a projekt módszertani lehetőségeket a *-jövőről való gondolkodás* -oktatásban történő alkalmazásához.

A *jövőről való gondolkodás* kezdőcsomagjának fő fejezeteit a forgatókönyvek, a trendek és a gyakorlatok/módszertanok határozzák meg.

Azzal, hogy *A jövő iskolája* széleskörű tanulmányozása során megvizsgáltunk a témához kapcsolódó több innovációs és tanulási kérdést is, mint például a keresleti és a kínálati oldal, a „személyre szabott” oktatás irányában történő elmozdulás, a hálózati munka, és az IKT szerepe, továbbá egy új tanulási modellel és innovációkkal kapcsolatos munka is elkezdődött.

Mi és miért?

A jövőről való gondolkodás nem jövőbelátás a kristálygömbön át. A projekt módszereket ajánl a jövő megközelítésére, sőt alakításának segítésére. Megvilágítja, hogy a szakpolitika, a stratégiák és a cselekvések hogyan mozdíthatják elő a kívánatos jövőket, és tehetik elkerülhetővé azokat, melyeket nemkívánatosnak tartunk. A stratégiai párbeszéd ösztönzéséről, a lehetséges mind jobb megértéséről, a vezetés erősítéséről és a döntéshozatalt megelőző informálásról szól.

Mi a *jövőről való gondolkodás*?

A jövőről való gondolkodás lehetővé teszi, hogy elgondolkozzunk a következő tíz, tizenöt, húsz vagy még több év alapvető változásairól.

Multidiszciplináris megközelítést ajánl a társadalmi élet minden fő területén, így az oktatásban is bekövetkezett átalakulások vizsgálatára. Betekint az általánosan elfogadott vélemények felszíne alá, hogy felfedje a jövőteremtő dinamikát és kölcsönhatásokat.

Noha a jövőt nem lehet megjósolni, lehetséges jövők sorára előre lehet tekinteni, és meg lehet kérdezni, melyek ezek közül a legkívánatosabbak bizonyos csoportok és társadalmak számára. Számptalan módszer van erre – mennyiségi és minőségi, normatív és feltáró. Ezek segítenek megvilágítani, hogy mi lehetséges, milyen választási lehetőségek vannak a döntéshozók előtt, és információt nyújthatnak az alternatív cselekvések várható hatásairól.

Miért *jövőről való gondolkodás*?

Ahhoz, hogy a fenntarthatóság érdekében mobilizáljunk egy rendszert, a vezetőknek a meglévő rendszer finomításánál többet kell tenniük. Újra kell gondolniuk, és meg kell változtatniuk a rendszer fő összetevőit.

A köz- és magánszféra egyaránt hajlamos a rövidtávú gondolkodásra. A kormányzásban gyakran a választási ciklusok határozzák meg az időhorizontot. Az üzleti világ sokszor a közvetlen pénzügyi jelentési időszakokra fókuszál.

A jövőről való gondolkodás távlatokat ad, hogy az azonnali kényszerek kényszerzubonyai mögé tudjunk tekinteni. A meglévő attitűdök és cselekvési keretek messze nem megváltoztathatatlanok, nyitottak a változásra. *A jövőről való gondolkodás* segíthet megteremteni egy olyan

I. RÉSZ: AZ ELSŐ LÉPÉSEK – MI ÉS MIÉRT?

környezetet, melyben a döntéshozatal alapos tájékozottság birtokában történik, ideális esetben a rövid- és hosszú távú szakpolitikai célok közötti egyensúly megteremtésével simává teheti az átmenetet a jövőbe.

Miért helyénvaló az oktatásban?

A *jövőről való gondolkodás* olyan szakpolitikai szektorokkal összehasonlítva, mint az energia, a környezet, a közlekedés és a nyugdíjak, az oktatásban viszonylag fejletlen. Ez annak ellenére is így van, hogy az oktatásnak alapvetően hosszú távú hatása van az egyénekre és a társadalmakra.

A *jövőről való gondolkodás* azért helyénvaló az oktatásban, mert világossá teszi az oktatási rendszerekben, iskolákban és közösségekben a változást ösztönző erőket, és elmélyíti azok megértését.

A kormányok és az oktatási szektor érdekérvényesítői a jelenben forrásokat, időt és erőfeszítéseket investálnak be, de ez a beruházás csak évek, ha nem évtizedek múlva fog megtérülni.

Sok oktatásügyi döntéshozó rövidtávra fókuszál, azonnali problémák megoldását vagy az általánosan elfogadott gyakorlat hatékonyabbá tételét keresve. Az oktatás intézményes kultúrái sokkal inkább készen állnak arra, hogy a múltba nézzenek vissza, mint arra, hogy a jövőbe tekintsenek.

A hosszú távú szemlélet elhanyagolása problematikusabbá válik egy komplex, gyorsan változó világban, ahol az iskoláztatásban egyre több az érdekelt fél. Az OECD országok gyorsan haladnak a tudástársadalommá válás irányába, és új tanulási igények keletkeznek, új elvárások születnek az állampolgári viselkedéssel kapcsolatban, ezért az oktatási rendszereknek stratégiai választásokra van szükségük nemcsak megreformálásuk érdekében, hanem azért is hogy mire van szükség annak érdekében, hogy a ma fiatalsága meg tudja küzdeni a holnap kihívásaival.

A *jövőről való gondolkodás* erősíti azt a képességet, hogy fel tudjuk előre mérni a jövőbeli változásokat, ez a képesség segíti a rendszereket abban, hogy meg tudják ragadni a lehetőségeiket, meg tudjanak birkózni a rájuk váró nehézségekkel, kreatív stratégiákat tudjanak kidolgozni, és fejlesztési utakat tudjanak választani. Az oktatásügy vezetői és az oktatási szervezetek ez által nem egyszerűen csak reagálni tudnak a változásokra, hanem képesek előre látni, és proaktív módon tudják kezelni azokat.

A szemléletmód

A jövő iskolája projekt érdeklődésének középpontjában az *oktatás jövőjéről való gondolkodás gyakorlata* áll. Ez egyrészt a *jövőről való gondolkodás* eszközeire vonatkozik, beleértve a módszertani elgondolásokat és az iskolát a jövőben alakító lehetséges fejlemények elemzését; másrészt az országok és a régiók aktív együttműködésére az eszközök alkalmazásának és kipróbálásának területén. Ezek együttesen alkotják az oktatásügy: *jövőről való gondolkodásnak* nemzetközi tudásbázisát.

Az iskoláztatási fókusz

Az iskoláztatás mai intézményrendszereit sok jövőkutató leginkább egy korábbi ipari korszakból itt maradt dinoszauruszokhoz hasonlítja, és nem a XXI. század követelményeinek megfelelő intézményeknek. Az oktatás résztvevőinek azonban ez napi valóság. *A jövőről való gondolkodás* arról szól, hogy a holnapot cselekvésekkel változtatjuk meg ma, és nem csak kritizálunk.

A sikeres *jövőről való gondolkodás* végső hasznélvezői a gyermekek következő generációi. Jelenlegi hasznélvezői azok, akik arról az oktatási rendszerről felelősek dönteni, amelyben a jövő generációi nőnek fel.

A projekt az „iskoláztatás” fogalma alatt a fiatalok szervezett tanulásának mindenféle változatát érti: a formális, nem-formális és az informális oktatás valamennyi formáját gyermek- és fiatakorban. A tanulás funkciói ebben az időszakban eléggé eltérnek a későbbi tanulás funkcióitól.

Az „iskoláztatás” átlátható keretet nyújt a jövőbeli tanulás hatalmas témájában és közvetlen releváns tényező a politikaformálók, a gyakorlati szakemberek és az oktatás más érdekérvényesítői számára.

Néhányan megkérdezték, hogy a forgatókönyvek miért nem azokról a jövőbeli társadalmakról, kultúrákról és gazdaságokról szólnak, amelyekben majd az oktatás történik. Ennek két oka van. Először, nem gondoljuk, hogy az oktatást teljes mértékben a tágabb környezete határozza meg. Másodszor, a célunk az volt, hogy releváns eszközöket fejlesszünk ki az oktatással foglalkozók számára, és nem az, hogy olyan jövőképeket konstruáljunk, amelyekről azt lehet hinni, hogy teljes kontrollal rendelkezünk fölöttük.

Eszközök és elemzések

A forgatókönyv-készítés *A jövő iskolája* projekt központi eleme. A forgatókönyveket a projekten belül úgy határozták meg, hogy azok „a hipotetikus jövők belsőleg következetes és koherens leírásai; tükrözik a múltbeli, a jelenkori és a jövőbeli fejlemények sajátos perspektíváit”. A „hipotetikus” szó a hangsúlyos – ugyanis a forgatókönyvek nem szándékoznak teljesen realiztikusak lenni, inkább segítenek tisztázni azokat az irányokat, melyekben haladunk, és azt, hogy ezt az utat hogyan befolyásolhatjuk mi magunk.

A forgatókönyvek a cselekvés alapjául kívánnak szolgálni egyrészt azért, hogy segítik a döntéshozókat, hogy stratégiaileg gondolkozzanak az intézményi változásról, másrészt azért, hogy rávilágítsanak a szakpolitikák és a végeredmények közötti kapcsolatokra.

A forgatókönyvek OECD kutatások és elemzések alapján készültek. A trendmeghatározó eszköz segít abban, hogy a forgatókönyvek a mai viszonyokból induljanak ki, és figyelembe vegyék a főbb trendeket és ezeknek a trendeknek a következményeit az oktatásra és a társadalomra nézve. Az olyan kézzelfoghatóbb témák mellett, mint az elöregedő társadalom, a tudásgazdaság, a globalizáció és a technológia, fontos, hogy olyan kevésbé kézzelfoghatókat is figyelembe vegyünk a jelenleg zajló mélyebb folyamatok elemzésekor, mint a változó értékek, a társadalmi töredezettség, új kormányzási, irányítási formák.

Ezek az eszközökön és elemzéseken keresztül *A jövő iskolája* ösztönözi kívánja az oktatásban és annak tágabb környezetében előforduló főbb változásokról való gondolkodást, és elő szeretné mozdítani a hosszú távú gondolkodásnak a megjelenését a döntéshozatalban.

Együttműködés más országokkal

A jövő iskolája a forgatókönyv módszert alkalmazó nemzetközi projekt, amely a közszférában, különösen az oktatásban, viszonylag új, de a magánszektorban már hosszabb ideje alkalmazott eszközt használ.

A jövő iskolája projekt együttműködést kezdeményezett néhány olyan országgal, amelyek vállalták, hogy kidolgoznak, alkalmaznak és értékelnek egyfajta *jövőről való gondolkodást* annak érdekében, hogy az oktatási szektoruk meglévő kihívásaival szembe tudjanak nézni. Eddig ez a munka a stratégiai gondolkodás és a vezetés megerősítése érdekében történő kapacitásépítésben volt a legeredményesebb.

I. RÉSZ: AZ ELSŐ LÉPÉSEK – A SZEMLELETMÓD

A „*jövőről való gondolkodás gyakorlatához*” kapcsolódó kezdeményezések száma megnőtt a harmadik fázisban, számos országban nagyszámú, változatos program született.

Ezek a kezdeményezések az adott országban meglévő szakértelemre és elkötelezettségre támaszkodnak, ugyanakkor használják az OECD szakértelmét és más országok tapasztalatait is.

Több ország részvétele és a célokról, a folyamatokról és az eredményességről készített jelentések egy bizonyítékokban gazdag tudásbázist építenek a *jövőről való gondolkodás gyakorlatáról* a közvetlen résztvevőknél szélesebb közönség számára.

II. RÉSZ

Mi alakítja az iskoláztatás jövőjét?

Trendek és jelentőségük az oktatásban

A legtöbb ember 1975-ben biztos nem gondolta volna, hogy 2000-re az emberek milliói egyidejűleg fognak számítógépek millióin fontos dokumentumokat keresni és találni egy másodpercnél is rövidebb idő alatt.

A jövő iskolája projekt összeállítást készít azokról a főbb trendekről és hajtóerőkről, amelyek legvalószínűbben alakítják az iskoláztatást a jövőben.

Célja, hogy:

- az oktatást befolyásoló trendek által felvetett kérdésekkel ösztönözze az oktatás jövőéről való gondolkodást,
- lehetőséget adjon a felhasználóknak arra, hogy áttekintsék saját jövőbeli trendjeiket és kiegészítsék az OECD által összegyűjtötteket,
- hozzáférhető legyen az oktatás valamennyi szereplője, különösen a gyakorlati szakemberek és a döntéshozók számára.

Ez a „trendmeghatározó eszköz” egyrészt az oktatásban bekövetkezett fejleményeknek, másrészt a legtöbb OECD országban lezajlott átfogó társadalmi, gazdasági és technológiai fejlődéseknek az OECD által elvégzett elemzésére és kutatására támaszkodik. Nemcsak a rideg tényeket és a megfigyelhető fejleményeket veszi figyelembe, hanem az iskolarendszerek alapjaiban rejlő és a társadalmat alakító kevésbé kézzelfogható értékeket és véleményeket is. Ez a nyílt-végű eszköz nem ad előre megfogalmazott válaszokat, inkább ráirányítja a figyelmet az átgondolandó kérdésekre, arra inspirál, hogy mélyebben elemezzük a trendeket.

Mivel ez az eszköz még fejlesztés alatt áll, ez a kezdőcsomag jelenleg csak néhány trendet összegez, és csak jelzi, hogy a felhasználók hogyan gondolkozhatnak kritikusan a trendekről és arról, hogy ezek a trendek mit jelentenek a jövőre nézve.

II. rész: Mi alakítja az iskoláztatás jövőjét?

Trendek és jelentőségük az oktatásban

I. 2 Bevezetés a trendekbe

Néhány nemzetközi trend, hogyan használjuk a trendeket

Bevezetés a trendekbe

Ezt az oldalt felváltja majd a trendek szélesebb körének részletesebb leírása, amikor az OECD trendmeghatározó eszköze elkészül. Jelenleg csak korlátozott számú trendet ismertet és néhány alapvető információt ad arról, hogyan vizsgálhatók kritikusan a trendek. A trendek vizsgálata a jövőről való gondolkodás első lépése, és nem a jövő elővételezése. *A trendek a múltat írják le, és nem a jövőt.*

Néhány nemzetközi trend:

- **Hosszabb ideig élnek az emberek**
Az emberek korábban nem éltek olyan hosszú ideig, mint ma, és a növekedés az utolsó négy évtizedben különösen figyelemreméltó. Ez két fő trendet tükröz. Kevesebben halnak meg gyermekkorban, és azok, akik elérték a nyugdíjkorhatárt, hosszabb ideig élnek.
- **Kevesebb gyerek születik**
Gyors változások történtek a gyerekszületések számában, gyors ütemben csökken a születések száma. A bevándorlás, vagy a komoly járványok hatásait figyelmen kívül hagyva, azt mondhatjuk, hogy átlagban 2,1 gyereket kell szülnie minden nőnek ahhoz, hogy egy ország népessége hosszú távon stabil maradjon. Az OECD országok közül csak Mexikóban és Törökországban haladják meg ezt a számot.
- **A Föld egyre zsúfoltabb**
Míg a gazdagabb OECD országokban a népesség fogy, a föld népessége nő, mivel szinte az egész növekedés a kevésbé fejlett országokban történik. 2050-re várhatóan 9 milliárd ember él majd bolygónkon.
- **A népesség mozgásban van**
Az OECD országokban élő, külföldön születettek emberekről szóló adatok egyértelműek: arányuk az elmúlt évtizedben szinte minden OECD országban nőtt. Ez azt is jelenti, hogy ezeket az OECD országokat kulturális sokféleség jellemzi.
- **Globalizálódik a gazdaság**
Az adatok azt mutatják, hogy a nemzetközi áru- és szolgáltatás-kereskedelem 1990 és 2003 között megduplázódott. Az országhatárokon túlnyúló beruházások (és spekulációk) még nagyobb, de sokkal zavarosabb növekedést mutatnak, a csúcspont 1999-2000-ben volt, majd egy meredek csökkenés következett, bár 2003-ban még mindig magasabb volt, mint 1990-ben (a beruházás típusától függően kétszerese-hatszorosa az 1990-es értéknek).

Hogyan használjuk a trendeket

Keressünk helyi trendeket és helyi hatásokat

Akár országos, regionális vagy helyi, intézményi vagy döntéshozói szinten foglalkozunk is a trendekkel fontos, hogy kritikusan gondoljuk át, hogy melyek a kulcsfontosságúak, és ezeknek milyen hatásuk lehet a jövőben. A Kezdőcsomagban a trendek csak kiindulási pontot jelentenek, inspirációként használhatók, mert:

- **A trendek nem mindenhol ugyanazok**
Az előbbieken leírt trendek nemzetközi szinten megfogalmazható tendenciák. A helyi trendek ezektől eltérőek lehetnek. A hosszabb élettartam sem az egész világra jellemző új trend, néhány közép- és kelet-európai országban ez a növekedés egyáltalán nem következett be, és sok afrikai országban, a HIV fertőzések következtében, az elmúlt tizenöt évben csökkent a várható élettartam.
- **Egy globális trendnek különböző helyeken eltérő hatása lehet**
A tengerszint emelkedése például nem érinti Nepált, de Hollandiában komoly infrastrukturális beruházásokra lesz szükség, Bangladesben, pedig súlyos katasztrófától lehet tartani.

Kritikusan vizsgáljuk a trendeket és hatásaikat

Nem minden trend egyformán fontos: a trendekről való kritikus gondolkodás során három kérdésre kell válaszolnunk:

- **Mennyire megjósolható ez a trend?**
Nagy különbségek vannak a trendek között abban a tekintetben, hogy mennyire megjósolható a folytatódásuk. Néhány demográfiai trend, mint például a termékenységi arány, eléggé megjósolható, de sok gazdasági trend (különösen a tőzsdén) nagyon erősen fluktuál. Általában minél megjósolhatóbb egy trend, annál könnyebb előre látni a jövőre gyakorolt hatását.
- **Milyen gyorsan fejlődik ki a trend?**
Néhány trend lassan fejlődik ki, mások nagyon gyorsan. A klíma nagyon lassan változik, de a gazdaságiak (pl. a nemzetközi kereskedelem növekedése) és néhány demográfiai trend (pl. az elöregedés) nagyon gyorsan alakul ki. A lassabban változó trendek esetében több lehetőségünk van arra, hogy végiggondoljuk hatásait, és lehetséges válaszainkat.
- **Milyen a trend hatása?**
A trendeknek különböző mértékű hatása van. A klímaváltozás lassú folyamat, de hatása az egész földgolyót érinti. A divat állandó gyors változáson megy keresztül, de az oktatásra gyakorolt hatása mégis jelentéktelen. Általában minél nagyobb hatása van egy trendnek, annál fontosabb, hogy fel tudjunk rá előre készülni.

III. RÉSZ

Milyen lehet az iskoláztatás a jövőben?

Forgatókönyvek – továbbgondolásra

Forgatókönyvek végtelen variációját lehetne létrehozni a társadalmi és oktatási trendek alapján, s ez még meg is sokszorozódhat különböző összefüggéseket, célokat és érdekérvényesítőket figyelembe véve. Ezért *A jövő iskolája* projekt hat forgatókönyve erősen szelektál a lehetséges jövők között.

A hat forgatókönyv a „stabil bürokratikus rendszerektől” a „rendszer széthullásáig”, az erős iskolától az eltűnő iskoláig terjedő két lehetséges véglet között mutat be többféle lehetséges elképzelést a jövőről. Mindegyik forgatókönyv a társadalmi változásokra adott, vagy éppen nem adott reakciók nyomán létrejövő jellegzetes konfigurációkat írja le.

Bürokratikus rendszer

Egy forgatókönyv írja le a külső trendek és reformok által nem befolyásolt iskolákat. Ezek áthatolhatatlan, felülről irányított, a külső nyomás elől elzárt bürokráciák.

A hagyományos iskola újraerősödése (re-schooling)

Két forgatókönyv ír le olyan jövőt, amelyben az iskolák megerősödnek a méltányosság magas szintű kultúrája, és az iskola konszenzuson alapuló értékei által. Ezek az iskolák mint rendszerek mélyreható és teljes reformokon mentek keresztül és dinamikusak működés jellemzi őket. Az egyik forgatókönyvben az iskola meglehetősen különálló intézmény marad, a másikban a közösségek vezető intézményeként jelenik meg.

Iskolátlanítás (de-schooling)

Két forgatókönyvben az iskoláztatás elmozdul a formális intézményesített rendszerektől egy sokrétűbb, privatizált és informális elrendezés irányában, amely akár magának az iskolának az eltűnése is lehet. Ezeket a változásokat a kereslet, vagy a tanulás szempontjából hatékonyabb alternatívák megszaporodása hozza létre.

A rendszer szétolvadása

Az utolsó forgatókönyv azt a válságot írja le, amikor a hatóságok nem képesek reagálni a tanárok tömeges pályaelhagyására, és ez a rendszer összeomlásához vezet.

Ez a rész először *A jövő iskolája* projekt forgatókönyveinek sajátosságait mutatja be, majd azt, hogy mik nem ezek a forgatókönyvek (III.2). A forgatókönyvek és közös szerkezetük (III.3) áttekintése után bemutatja a hat forgatókönyv mindegyikét, ugyanazt a mátrix szerkezetet használva, míg a leíró részek ismertetik a főbb jellegzetességeket, és azoknak a társadalmaknak a lehetséges vonásait, amelyekben a forgatókönyvekben leírtak bekövetkezhetnek. (III.4-9).

III. rész: Milyen lehet az iskoláztatás a jövőben?

Forgatókönyvek – továbbgondolásra

III. 2. *A jövő iskolája* forgatókönyvek

Mit ajánlanak és mit nem

III. 3. *Áttekintés*

A hat forgatókönyv és szerkezetük

III. 4. *Első forgatókönyv*

„Vissza a jövőbe” típusú bürokratikus rendszerek”

III. 5. *Második forgatókönyv*

„Fókuszált tanuló szervezatként működő iskolák”

III. 6. *Harmadik forgatókönyv*

„Alapvető társadalmi központként működő iskolák”

III. 7. *Negyedik forgatókönyv*

„A kiterjesztett piaci modell”

III. 8. *Ötödik forgatókönyv*

„Hálózati tanulás”

III. 9. *Hatodik forgatókönyv*

„A rendszer szétolvadása”

A jövő iskolája forgatókönyvei

A jövő iskolája forgatókönyvei az iskoláztatás hat lehetséges jövőképét villantják fel, hogy segítsék a gondolkodást arról, merre megyünk az oktatásban. A hat forgatókönyv sok országban volt szakmapolitikai viták tárgya és a szakmai fejlesztések elindítója.

Mi *A jövő iskolája* forgatókönyvek sajátossága?

A jövő iskolája forgatókönyveit az iskoláztatás lehetséges jövőinek kutatására tervezték, amelyeket az oktatásban érintett különböző csoportok használhatnak – a politikaformálótól kezdve a tanárokon keresztül a szülőkhöz. Merev szakaszhatárok felállítása nélkül átfogják a szervezett tanulást az alapfokú oktatástól a középfokú oktatás végéig. A forgatókönyvek tizenöt-husz évre tekintenek előre – ez elég hosszú idő ahhoz, hogy jelentős változások történjenek, de nem annyira távoli időpont, hogy csak a jövőkutatók, a futuristák számára legyen érdekes.

A forgatókönyvek „kész” eszközök, melyeket át lehet alakítani, más forgatókönyvekkel lehet kombinálni, vagy teljesen újra lehet gondolni, de használhatók hasonló modellek kiindulási pontjaként is.

A forgatókönyvek a jövő „kimenetel-alapú” pillanatfelvételei, a sajátos fejlődési utak végső állapotát írják le. Ezek a kimenetek új fejleményeket indíthatnak el, új jövők kiindulási pontjai lehetnek. Szándékos választás eredménye, hogy az oktatásra és nem a tágabb társadalmi vagy gazdasági forgatókönyvekre fókuszálnak, annak érdekében, hogy az oktatási szakemberek számukra ismerős változókat használó eszközöket kapjanak a kezükbe.

Mindegyik forgatókönyv ugyanolyan szerkezetű. A könnyebb összehasonlíthatóság érdekében ugyanabban az öt dimenzióban írják le az iskola jövőjének hat lehetséges változatát. Az öt dimenzió a következő „attitűdök, elvárások és politikai támogatás”, az oktatási rendszerek „céljai és funkciói”, „szervezetek és struktúrák”, a „geopolitikai szempontok” és a „tanári munkaerő”. A dimenziók a céloknak megfelelően módosíthatók, de megkönnyíti az összehasonlítást, ha minden egyes forgatókönyvben ugyanazok a dimenziók szerepelnek.

A forgatókönyvek egy-egy típust mutatnak be, melyek tiszta formájukban várhatóan nem fordulnak elő a valóságban. Szándékosan eltúloznak bizonyos

vonásokat, hogy tisztábban lehessen látni a választási lehetőségeket, és olykor provokatív módon ráirányítsák a figyelmet bizonyos problémákra.

III 2

III. RÉSZ: MILYEN LEHET AZ ISKOLÁZTATÁS A JÖVŐBEN? – *A JÖVŐ ISKOLÁJA* FORGATÓKÖNYVEK

Mi nem egy ilyen forgatókönyv

Azon túl, hogy megértjük, mi egy *Jövő iskolája* forgatókönyv, azt is fontos megérteni, hogy mi nem.

Ezek a forgatókönyvek nem a jövőt a lehető legpontosabban előre jelezni kívánó *jövendölések*. A jövődőlés kudarcra van ítélve, és nem ez a cél. A *jövőről való gondolkodás* értéke az, hogy segít új lehetőségeket figyelembe vevő és a változással foglalkozó újfajta gondolkodásmód kialakításában.

Másodszor, ezek a forgatókönyvek *nem víziók*, bár vannak, akik arra használják ezeket, hogy saját vízióikat tisztázzák. Lehetséges jövőket írnak le, köztük olyanokat, amelyek tetszhetnek nekünk és olyanokat is, amelyek nem.

Harmadszor, tanulási rendszerekre (iskoláztatásra) vonatkoznak, nem pedig iskolákra mint szervezetekre. Nem „a jövő iskoláinak” szervezeti formáit mutatják be.

Végezetül, *A jövő iskolája* projekt nem sorolja fel mindazokat a lépéseket, melyek elvezhetnek ezekhez a jövőmodellekhez. Szándékosan hagytuk ki ezeket, mert ezt a felhasználóknak saját maguknak kell kidolgozniuk.

A bemutatott forgatókönyvek

A forgatókönyvek az alkalmazott módszer és a felhasználás célja szerint különböző formát ölthetnek. *A jövő iskolája* forgatókönyveit egy mátrixban ábrázoljuk, mely a fő dimenziók mentén írja le azokat. A mátrixot kiegészíti egy leíró rész, mely az egyes forgatókönyvek jellegzetességeit és valószínű társadalmi környezetét írja le.

Áttekintés

Hat forgatókönyv

A „stabil bürokratikus rendszerektől” a „rendszer szétolvadásáig”

BÜROKRATIKUS RENDSZER

1 „Vissza a jövőbe” típusú bürokratikus rendszerekben működő iskolák

Ez a forgatókönyv az iskolát olyan hatalmas és bürokratikus rendszernek mutatja be, amely ellenáll a változásoknak. Az ilyen iskolák többnyire az „ugyanúgy, mint eddig” gyakorlatot folytatják, elkülönült egységekben – iskolák, osztályok, tanárok –, felülről vezérelve működnek. Ez a rendszer kevésbé reagál a tágabb környezetre, saját konvenciói és szabályai szerint működik.

ÚJFAJTA ISKOLÁZTATÁS

2 A tanuló szervezetként működő iskolák

Ebben a forgatókönyvben az iskolák központi tanuló szervezetként működnek, megerősödve a kísérletezés, sokféleség és innováció kultúrájának sokrétű ismereteivel. A rendszert jelentős, különösen a hátrányos helyzetű közösségek javára történő és a magas színvonalú tanítási körülmények fenntartására irányuló beruházások jellemzik.

3 Alapvető társadalmi központként működő iskolák

Ebben a forgatókönyvben az iskolákat körülvevő falak leomlanak, de az iskolák erős szervezetek maradnak, miközben más közösségi testületekkel megosztják a felelősséget és feladatokat. Ebben a modellben a nem-formális tanulás, a kollektív feladatok és a több generációt bevonó tevékenységek nagy hangsúlyt kapnak. A nagyfokú közösségi támogatás biztosítja a minőségi környezetet, és a tanárok nagy megbecsülésnek örvendenek.

ISKOLÁTLANÍTÁS

4 A kiterjesztett piaci modell

Ez a forgatókönyv egy piaci modellt vázol fel az oktatásban. Részletesen bemutatja, hogy ki nyújtja az oktatási szolgáltatást, hogyan

történik az oktatás, hogyan választanak a megrendelők lehetőségek között, kik és hogyan

osztják el az erőforrásokat. A „fogyasztók” elégedetlenségétől sürgetve a kormányzatok kivonulnak az iskolafenntartásból. Ez a jövő innovációt és dinamizmust hozhat, de magában hordja a kirekesztés és társadalmi egyenlőtlenség veszélyét.

5 Az iskolákat felváltó **hálózati tanulás**

Ez a forgatókönyv azt képzei el, hogy az önmagukban vett iskolák megszűnnek, és egy nagyon fejlett „hálózati társadalomban” működő tanulási hálózatok váltják fel azokat. A sokféle kulturális, vallási és közösségi érdekeken alapuló hálózatok sokféle formális, nem-formális és informális tanulási elrendezések sokaságához vezetnek, amelyekben intenzíven alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiákat.

VÁLSÁG

6 Tanári exodus és a **rendszer szétolvadása**

Ez a forgatókönyv az iskolarendszer szétolvadását írja le. Ez főleg a nyugdíjba vonulás, a nem kielégítő munkakörülmények és a más területeken jelentkező vonzóbb álláslehetőségek okozta nagymértékű tanárihiány következményeként jön létre.

A szerkezet

A hat forgatókönyv öt dimenziója

1 Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

Ez a dimenzió az iskolázáshoz való közösségi és egyéni hozzáállásra terjed ki, beleértve az iskolák és általában a tanulás politikai támogatásának a mélységét. Azt vizsgálja, hogyan értékeli az iskolákat, valamint hogy az iskoláktól milyen szerepek betöltését várják el a közösségekben és általában a társadalomban.

2 Célok, funkciók, méltányosság

Ez a dimenzió arról szól, hogy az iskolázatásnak mit kell elérnie. Vázolja a főbb tantervi és tanterven kívüli funkciókat, az akkreditációs rendszereket, és az iskolán belüli és kívüli tanulásszervezési formákat. Az iskolázatás társadalmi és kulturális hatásait is áttekinti.

3 Szervezetek és struktúrák

Ez a dimenzió az iskolázatás formális és nem formális szervezetét írja le. Kitér az oktatásban mint szolgáltatásban résztvevő állami és magánszereplők különböző feladataira, a közösségi testületek bevonásának lehetőségeire, valamint az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának elterjedésére.

4 A geopolitikai dimenzió

Ez a dimenzió az iskolázatás helyi, országos és nemzetközi környezetét és elrendezéseit tekinti át. Ebbe beletartozik az oktatásirányítás, a szolgáltatást nyújtók természete, valamint a külső hatásokra való fogékonyság.

5 A tanári munkaerő

Ez a dimenzió írja le, hogy kik a „tanárok” – akik az oktatási „szolgáltatásáért” felelősek. Áttekinti a munkafeltételeket, a státus és a karrier kérdéseit. Ebbe a dimenzióba tartozik még a hálózati munka, a motiváció és az elismerés, valamint a tanári szerep elkülönítése, tanulói, szülői és az elsődlegesen az oktatáson kívül tevékenykedők szerepeitől.

1. forgatókönyv: „Vissza a jövőbe” típusú bürokratikus rendszerek”

A nemzeti iskolai bürokráciák eléggé óriásiak és jól kiépítettek ahhoz, hogy, a szülők és a média elégedetlenkedése ellenére, ellenálljanak a változást követelő nyomásnak. A rendszer a kulcsfontosságú tényező, amely viszonylag zárt és felülről irányított, és amely rendszerben az egymástól elszigetelt osztálytermekben az egyes tanároknak nagymértékű személyes autonómiájuk van.

Jellemzők

Ebben a forgatókönyvben az iskolák hatalmas bürokratikus rendszerekben rögzültek. Az egyformaságra irányuló erős nyomás és a változástól való félelem együtt arra készíti az iskolákat, hogy ellenálljanak az alapvető átalakításoknak, annak ellenére, hogy a nagyközönség és a média egyaránt bírálja a magát az iskolarendszert.

Ebben a forgatókönyvben az iskola a tágabb környezettől, annak főbb társadalmi és technológiai irányzataitól viszonylag elkülönülten létezik. Az iskolareform nem tud behatolni a rendszer alapjaiba, és az iskolai gyakorlat viszonylag változatlan marad. Meddig képes a rendszer ellenállni a változó munkaerőpiac és a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek felől érkező nyomásoknak?

A döntéshozatal általában hierarchikus, és a „kívülállóknak” kevés befolyásuk van egy olyan rendszerre, amely a nemzeti vagy regionális környezetén belül, elsősorban saját belső logikája mentén szerveződik.

A frontális elrendezésben zajló formális osztálytermi tanítás a norma, ahol nagyon kevés tere van a nem-formális vagy informális tanulásnak és a közösségi interakciónak. Kevésbé hatja át az egész életen át tartó tanulás gondolata, mivel az iskola saját, önálló konvenciói szerint működik.

Az oktatás lényege a közösségi tudatban és a hagyományos értelemben vett szolgáltatási módban mélyen gyökerezik, de a pénzügyi és humán erőforrásai kimerülőben, mivel a családokban és a közösségekben keletkezett problémák következtében az iskolákra új feladatok és felelőségek hárulnak.

Kontextusok

A bürokratikus modellt továbbra is a hierarchikus döntéshozatal és az oktatás központi ellenőrzése jellemzi. Arra az erős elit kultúrára támaszkodik, amelyben a társadalmi szelekció és a kompetencia elismerése továbbra is a formális oktatásban szerzett bizonyítványok alapján történik.

A forgatókönyv feltételez egy bizonyos fokú, a közintézményekbe vetett, társadalmi bizalmat – mivel az emberek inkább a hatalmas állami rendszert választják, a sokféleség és autonómia vagy a piac által meghatározott kockázatosabbnak ítélt rendszerekkel szemben. Ennek a bizalomnak ellenére a társadalom még sem kívánja megtenni azokat a nagyarányú befektetéseket, amelyek az „újfajta iskoláztatás” radikális reformjaihoz szükségesek lennének.

1. forgatókönyv: A bürokratikus rendszerekben működő iskolák *Öt dimenzióban*

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- Ellenállás a radikális változással szemben, annak ellenére, hogy a szülők, a munkáltatók és a média kifejezik elégedetlenségüket az iskolákkal szemben.
- Nem nő jelentősen a finanszírozás – az iskolák feladatainak folyamatos bővítése feszíti az erőforrásokat.
- Az oktatás, és különösen az iskoláztatás, átpolitizált és gyakran kerül a pártpolitikák előterébe.

Célok, funkciók, méltányosság

- A tantervekre, a standardok érvényesítésére és a formális egyenlőség propagálására összpontosítanak elsősorban.
- A formális oktatásban szerzett bizonyítványokkal lehet belépni a gazdasági és társadalmi életbe, valamint a következő oktatási fokozatba.
- Az esélyegyenlőtlenségek és az eredményekben mutatkozó egyenlőtlenségek továbbra is fennmaradnak annak ellenére, hogy a politika hangsúlyozza a formális egyenlőséget.

Szervezetek és struktúrák

- Az iskolákat komplex adminisztratív elrendezések kötik egybe nemzeti rendszerekké.
- Az egymástól viszonylag elszigetelt különálló egységek – iskola, osztályterem, tanár – dominanciája tapasztalható.
- Nincs radikális változás a tanítás- és tanulásszervezésben annak ellenére, hogy nagyobb mértékben alkalmazzák az információs-kommunikációs technológiát.
- Foltszerű kapcsolatok vannak csak az iskolák és a közösség között.

A geopolitikai dimenzió

- A politikai hatalom fő színtere még mindig a nemzet (vagy a föderális rendszerekben az állam), még akkor is, ha nyomás nehezedik rájuk.
- A vállalati világ, a média és a multimédiás szervezetek érdeklődnek az oktatás iránt, de befolyásuk továbbra is csekély.
- Az oktatás globalizációjából eredő nemzetközi tudásmérések nyomása érzékelhető.

A tanári munkaerő

- Nagyon elkülönült tanári testületek, szigorú belépési szabályokkal.
- A változásnak ellenálló erős szakszervezetek és egyesületek.
- A hierarchikus döntéshozatali struktúrákban a tanárok osztálytermi autonómiája erős lehet.

2. forgatókönyv: „Tanuló szervezetként működő iskolák”

Az iskolák úgy tudnának megfelelni a tudásgazdaság igényeinek, ha a sokféleségre, a kísérletezésre és az újításra összpontosító „tanuló szervezetekké” válnának. Az ilyen iskolák hozzá tudnának járulni egy erősen versenyképes társadalom megerősítéséhez.

Jellemzők

Ebben a forgatókönyvben az oktatás a tudásépítésre és az egész életen át tartó tanulás szilárd megalapozására összpontosít. Az iskolák újra megerősödnek egy újfajta tudás felfogás következtében, mely szerint a kísérletezés és az innováció nyújt alapot a diákoknak a tanulást elősegítő kompetenciáik, valamint más, például művészi tehetségeik fejlesztésére.

Ez a forgatókönyv a *globalizálódó gazdasággal*, a kutatáson és fejlesztésen alapuló *tudástársadalmak* növekedésével, az *egész életen át tartó tanulás* keretén belüli specializációval és alkalmazkodási képességgel valamint az *információs kor* technológiai haladásával van összhangban. De melyek azok a mechanizmusok, amelyek az iskolákat olyan „összetartó intézményekké” teszik, melyek egyaránt támogatják a minőséget és az *egyenlőséget*?

Sokféle szervezet és elrendezés létezik, és néhány iskola a felsőoktatással épít ki szoros kapcsolatokat és jól működő hálózatokat, mások például tömegkommunikációs és technológiai cégekkel. E szerint a forgatókönyv szerint messzemenő egyenlőség van az iskolák között – státusban, feltételekben és a jövőbeni kilátásokban – mert máskülönben a fókuszált tanuló szervezet nem lehetne tipikus iskola.

Az információs és kommunikációs technológia kiemelkedő szerepet játszik, és használatát rendszeresen értékelik. Az értékelés és a kompetenciamérés új, a tanulók összességének képességeit és teljesítményeit tükröző formái virágzanak.

A tanítással foglalkozó szakembereket nagyon kedvező munkafeltételek motiválják, például a kis létszámú tanulócsoporthoz, a csapatmunka és az oktatáskutatás- és fejlesztés kiemelt jelentősége.

Kontextusok

A forgatókönyv nemcsak az oktatással, hanem az azt támogató tágabb társadalmi és gazdasági környezettel szemben is igényes. Azt feltételezi, hogy nagyon magas szintű a közösségi támogatás és az intézmények iránti bizalom, és hogy a különféle állami és magánforrások bőkezű finanszírozást biztosítanak.

A forgatókönyv gazdag, nagyon jól képzett és nagyfokú szolidaritást mutató társadalmat feltételez, ahol az iskoláktól azt várják, hogy élen járjanak a tudás és az új fejlesztések területén, országos és nemzetközi szinten egyaránt. Az iskolák ezért nagyon nyitottak és képesek reagálni a tágabb környezetük trendjeire is.

Nehéz megjósolni, hogy egy előregedő társadalom milyen hatással lenne egy ilyen modellre, és az sem nyilvánvaló, hogy milyen társadalmi mechanizmusok támogatnák egy ilyen forgatókönyv megvalósulását. Megvalósulásához szükséges egy magas fokú társadalmi stabilitás, ami megadja a szükséges bizalmat és támogatást. De megvalósulhat a hagyományos iskolarendszerek „régifajta működésére” adott válaszként is.

2. forgatókönyv: Tanuló szervezetként működő iskolák

Öt dimenzióban

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- Széleskörű a politikai és a társadalmi közmegegyezés a közoktatás mint „közjó” céljairól és értékéről.
- A bőkezű finanszírozás és az erőforrások gondos figyelemmel kísérése révén minőségi eredmények és egyenlő tanulási lehetőségek jönnek létre.
- A média támogatja az iskolákat, teljes szabadság a programok innovációjában és individualizálásában.

Célok, funkciók, méltányosság

- Alapkövetelmény minden tanuló számára, a tantárgyak és specializációk területén, igényesen kidolgozott tanterv.
- Az iskolai bizonyítvány továbbra is a legfőbb valuta, emellett megjelennek innovatív értékelési lehetőségek.
- Az egész életen át tartó tanulás funkcióinak elismerése; kiterjedt tanácsadási tevékenység.
- A rossz minőségű programok megszüntetése, külön figyelem összpontosul a hátrányos helyzetű közösségekre.

Szervezetek és struktúrák

- Nem hierarchikus, csapatorientált szervezetekre, szakmai fejlődésre épülő különböző profilú iskolák.
- A tanítás és a tanulás középpontjában az új típusú tudás áll; erősek a kapcsolatok a tudásalapú iparágakkal; jelentős a beruházás az oktatáskutatás –fejlesztésbe.
- Kor, évfolyam és képesség szerint különféle vegyes tanulócsoporthoz működnek; együttműködés az iskolák, a felsőoktatás, a helyi, nemzeti, nemzetközi, vállalatok között.
- Információs és kommunikációs technológiák tanulási eszközként való alkalmazása a kommunikációban és hálózati munkában.

A geopolitikai dimenzió

- Erős kormányzati keretek és támogatás, a legrászorultabb közösségekre összpontosítva.
- A diákok és a tanárok országos és nemzetközi hálózatokat használnak tudásmegosztásra és tudás létrehozására.
- Azok az országok, ahol a tanuló szervezetként működő iskola az általános, nagy nemzetközi figyelmet vívnek ki, és az oktatás világszintű vezetőiként tekintenek rájuk.

A tanári munkaerő

- Magas státusú tanári testületek, nagyon jó munkakörülmények, különféle szerződési formák.
- A nagy létszámú testületek foglalkoztatása elősegíti a tanítási és tanulási innovációt, a szakmai fejlődést és a kutatást.
- A tanítás nem feltétlenül egész életre szóló karrier, növekszik a szakmából kifelé és a szakmába befelé irányuló mobilitás.
- A tanárok közötti és a szakértelem külső forrásaival együtt végzett komoly hálózati munka válik követendővé.

3. forgatókönyv: „A társadalmi központként működő iskolák”

Az iskolák társadalmi központként funkcionálhatnak olyan új közösségi elrendezésekben, ahol a tanulás áll a középpontban. Ezeknek az iskoláknak „alacsony falai” és „nyitott kapui” lennének, s nagyon nagy hangsúlyt kapnának a kollektív és közösségi feladatok.

Jellemzők

Ennek a forgatókönyvnek a központi célja az, hogy elősegítse a közösségek fejlődését és a társadalmi integrációt. Központi gondolata, hogy az üzleti élettől a felsőoktatásig, a vallási csoportoktól a nyugdíjasokig terjedő különböző forrásokból származó szakértelemre, érdeklődésre és tapasztalatra támaszkodó iskoláztatás az egész közösség közös felelőssége.

Az iskoláztatás a formális iskoláztatáson túlmenő különböző szervezeti formákban történik. Az információs és kommunikációs technológiák a struktúra részét képezik, és széleskörűen alkalmazzák az egymás közti és a határokon átívelő hálózati kapcsolatokban, valamint a diákok és a tanárok közötti, az iskolák és a szülők/közösségek közötti interakciókban. A társadalom valamennyi, bármilyen korú tagjának nagyfokú részvétele eltünteti az iskoláztatás és a tanulás más formái közötti határokat.

Ez a forgatókönyv azzal a *decentralizációs trenddel* van összhangban, hogy a helyi közösségek nagyobb társadalmi szerephez jutnak, és társadalmi befolyásuk nő. A forgatókönyv használja az *információs kor* technológiáját, és a generációk közötti tanulás előtérbe állításával előnyre változtatja a *társadalom előregezését*. A társadalmi *egyenlőség* hiányára és a *változó családszerkezetre* adott válaszként is megjelenhet, mivel a hangsúly a szocializáción van.

A kognitív és a nem-kognitív terület egyaránt fontos, a cél az egész életen át tartó tanulás szilárd megalapozása. A tanulást elkötelezett szakemberek irányítják, akik közül sokan nem egész életre szóló karriert keresnek az oktatásban.

A szektor bőkezű anyagi támogatást élvez ahhoz, hogy magas színvonalú és jó minőségű tanulási környezetet biztosítson minden közösség számára, legyen az gazdag vagy szegény, és megkapja a támogatást ahhoz, hogy a tanári szakmát minden szakember számára vonzóvá tegye.

Kontextusok

Az ellentmondásos társadalmi viszonyok hívhatják életre ezt a forgatókönyvet.
A hagyományos családi, munkahelyi, egyéb közösségi, egyházi

III 6

III. RÉSZ: MILYEN LEHET AZ ISKOLÁZTATÁS A JÖVŐBEN? – 3. FORGATÓKÖNYV

háttérü társadalmi kohézió elvesztésére adott reakcióként jelenthet meg ez a modell. A forgatókönyv szerint ezekre a struktúrákra nehezedő egyre nagyobb megterhelés következtében az iskola marad a társadalmi, közösségi szükségletek megszerzésének elsődleges forrása. Ugyanakkor a szélesre tárt iskolakapuk ebben a forgatókönyvben csak akkor bizonyulhatnak megvalósíthatónak, ha nagyarányú családi és közösségi támogatást élveznek.

Függetlenül attól, hogy milyen okból történik, ez a forgatókönyv azt mutatja, hogy az iskoláztatás és a tágabb környezet közötti demarkációs vonalak nagymértékben elhomályosulnak. Hogy mennyire mosódik el, az a biztonságérzet, a közintézmények iránti bizalom és a méltányosságba vetett hit mértékétől függ

A helyi közösségeknek vannak jogosultságaik, az irányítás részvételi alapon történik, de ebből nem következik a „kis kormány”, mivel ez a forgatókönyv virágzó állami szektor és szabályozás esetén is létrejöhet a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében.

3. forgatókönyv: Alapvető társadalmi központként működő iskolák *Öt dimenzióban*

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- Széleskörű politikai és közmegegyezés a közoktatás céljairól és értékéről, bőkezű finanszírozás.
- Nagyfokú bizalom a politika iránt: hatóságok, tanárok, munkaadók és más közösségi csoportok együttműködnek az iskolákkal.
- Az iskolákat széles körben elismerik a közösségi tevékenység és szolidaritás központjaként.
- Médiatámogatás segíti a szabad útválasztásokat és partnerségek kialakítását.

Célok, funkciók, méltányosság

- Az iskolák továbbra is átadják, legitimizálják és akkreditálják a tudást, de erőteljesen a társadalmi és kulturális hatásokra összpontosítanak.
- A kompetencia elismerése a munkaerőpiacon is megjelent, felszabadítva így az iskolákat pusztán creditpontokban mérhető teljesítmény nyomása alól.
- Több a nem-formális elrendezés és erősebb az egész életen át tartó tanulás elismerése.
- A sokféleség és az erőteljes társadalmi kohéziós célok egyértelmű elismerése.

Szervezetek és struktúrák

- Az iskoláztatás új szervezeti formákban történik, kevésbé bürokratikus és sokszínűbb.
- Az iskolák „magas falainak” általános lebontása következtében nő a tanulói sokféleség, az intergenerációs keveredés, és több tevékenységet végeznek közösen fiatalok és felnőttek.
- Az alapfok és a középfok közötti határok felpuhulnak; újra megjelennek a minden korosztályt befogadó iskolák?
- Erőteljes IKT fejlesztés, a hangsúly a diákok, tanárok, szülők, közösségek, és más érdekérvényesítők közötti hálózat kialakításán van.

A geopolitikai dimenzió

- Erős központi keretek, a gyenge infrastruktúrájú közösségek kiemelt támogatása.
- De erős a helyi dimenzió is, új irányítási formákat fejlesztenek ki.
- A műszaki haladás és a „digitális választóvonal” eltörlése virtuális közösségeket hoz létre, és a diákok széleskörű kapcsolatokat teremthetnek a globális világgal.

A tanári munkaerő

- Magas státusú tanári testületek működnek, de nem feltétlenül egész életre szóló karrierrek, különböző szerződési formák és feltételek között történik a munkavégzés.
- A különféle tanulási környezetekben és kontextusokban megnő a szakemberek, közösségi szereplők, és a szülők szerepe.
- A tanári szakma gyakran párosul más közösségi feladatokkal és felelőségekkel.

4. forgatókönyv: „A kiterjesztett piaci modell”

Az uniformizált közoktatás által kínált választási lehetőségekkel elégedetlen érdekérvényesítők egy lehetséges válasza lehet egy jól fejlett tanulási piac kiépítése a fiatalok számára. Ezt a piacot a kereslet irányítja, és sok új szolgáltató megjelenését eredményezi, de nyilvánvaló kockázata is vannak a társadalmi esélyegyenlőséget illetően.

Jellemzők

Ebben a forgatókönyvben az oktatás piaci mechanizmusok szerint működik, és a választás kiemelkedő jelentőségűvé válik. Az elégedetlen „stratégiai fogyasztók” és a sokféleséget ösztönző, a saját részvételüket az oktatásban csökkenteni kívánó, kormányhatóságok idézik elő az oktatás ilyen irányú változásait.

Az iskolák nem tűnnek el, hanem az oktatási rendszerek sokféleségének csak egyik alkotóelemei válnak a privatizáció és a köz- és magánszféra együttműködése (PPP) mentén. Az állami részvétel csökken, de ez változó mértékű lehet az oktatás alapfokú és középfokú szintjein, illetve a jómódú, és a korlátozott forrásokkal rendelkező területek esetében.

A rendszerek eltűnésével változatos szolgáltatások, és a magán szolgáltatók kerülnek előtérbe, a kormányok a korábbtól határozottan eltérő szerepet vállalnak a szabályozásban annak érdekében, hogy a piac működni tudjon. Az iskoláztatás a *tudásgazdaságra* reagál, amelynek előfeltétele az *egész életen át tartó tanulás*. Napirenden van a társadalmi *egyenlőség* kérdése, különösen ott, ahol a tanulók nem jelentenek vonzó piacot.

Az oktatási piac új, különböző köz- és magánszférai háttérű szakembereket vonz a pályára. Az üzleti környezet a változatos képzési és akkreditációs formákon keresztül elősegíti az innovációt. A piac sokszínűsége összehasonlítható sokféleséget hoz létre a tanári karrierekben, beleértve a nemzetközi piacot is, ami a tanárok számára is egyre bővül.

Az erőteljes és nélkülözhetetlen információs és kommunikációs technológia egy sor virtuális programot, köztük néhány hagyományos oktatási feladatot támogat, illetve speciális érdekcsoportok tanulását és készségfejlesztését segíti. A diákok élnek az oktatás által a közösségektől kiinduló szervezetek nagy piacán kínált lehetőségekkel.

Kontextusok

A piaci megoldások viszonylagos gazdagságot és egyenlőséget feltételeznek, mert a kormányok és az állampolgárok csak akkor fogadják el a kormány új szerepét az oktatásban, ha az a hagyományos igényeikkel találkozik.

Máskülönben az oktatás piacosítását csak a jövedelmi egyenlőtlenséggel és a szegénységgel kapcsolják majd össze, mivel minden mértékévé a vásárlóképesség válik, és úgy tűnik majd, hogy az állam teljes mértékben kivonul a döntéshozatalból.

A közsféra csökkentett részvétele az oktatásban nem feltétlenül jelent kevés kormányzati munkát – a piaci modell azért tudott kiterjedni, mert másféle, de nem kevesebb a kormányzati tevékenység. A kormányzat dönthet arról, hogy radikálisan megváltoztatja a finanszírozási struktúrákat, és a szabályozást, miközben kidolgozza a „tanulási piac” szabályait, ellenőrzi a minőségbiztosítást, és menedzsel egy nem teljesen zökkenőmentes átalakítást.

4. forgatókönyv: A kiterjesztett piaci modell

Öt dimenzióban

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- Jelentősen csökkenő hit a közoktatás értékében és lehetséges az adófizetői ellenállás a közoktatás finanszírozásával szemben.
- Eltérő és egymásnak ellentmondó álláspontokat vallanak az érdekérvényesítők; a tanári egyesületek képtelenek ellenállni az egyre nagyobb arányú privatizálásnak.
- A kormányzatok a „stratégiai fogyasztók” elégedetlenségének következtében kivonulnak az iskoláztatásban való közvetlen részvételből.
- Az új piaci megoldások stabilitása attól függ, mennyire jól tudják betölteni az észlelt hiányokat.

Célok, funkciók, méltányosság

- Az újradefiniált tantervek kimeneteket (és nem programokat és megvalósítási módokat) határoznak meg, a hangsúly az értékeken és a kognitív eredményeken van.
- Új akkreditációs rendszerek, újfajta tájékoztatás és tanácsadás segíti az eligazodást a lehetséges választások között – kisebb részben állami, többségében magánszervezésben.
- Az egész életen át tartó tanulás lesz a norma sokak számára, akik változatos, különféle, messze az iskolapadokon túlmutató tanulási lehetőségek közül választhatnak.
- Az egyenlőtlenséget tolerálják; talán növekszik a tanulócsoportok homogenitása.

Szervezetek és struktúrák

- A privatizálás virágzása, a köz- és magánszféra együttműködése (PPP), individualizálás, és otthoni iskoláztatás elterjedése.
- Több kísérletezés a szervezeti formákkal; az új tanulásszervezési formák változást hoznak a tanár-diák közötti viszonyban, oldják a határokat.
- Az alapfokú és középfokú szintek fejlődése eltérő; gyorsabban lehet forrást találni a középiskolás korú diákok oktatásának piaci megoldásaira.
- Minden érdekérvényesítő hasznot lát az információs és kommunikációs technológia kreatív alkalmazásában és a hálózatok virágzásában.

A geopolitikai dimenzió

- Az állami hatóságok oktatásszolgáltatóként nem aktívak, de felelősek maradnak a minőségbiztosításért, ösztönzők kidolgozásáért és a piac szabályozásáért.
- Erős nemzetközi szolgáltatók és akkreditációs ügynökségek jelennek meg a piacon; valamint sok, többnyire magánszereplő jelenik meg helyi és országos szinteken.
- Különféle érdekérvényesítők jelennek meg az oktatásirányításban, beleértve a közösségi szervezeteket is.
- A – főleg magán – finanszírozási megoldások kulcsfontosságúak az új tanulási piacok alakításában és a minőség biztosításában.

A tanári munkaerő

- Az új tanári erő a szakmai háttér és a szerződési formák sokfélesége következtében kevésbé elkülönülő csoportot alkot.
- A kedvelt lakónegyedekben és a jó piaci lehetőségekkel bíró területeken nagyszámban találhatunk kiváló szakembereket, de ugyanakkor a hátrányos helyzetű közösségekben nagy hiány mutatkozik belőlük, ami minőségi kompromisszumokhoz vezethet.

- A gyors piacsabályozás kihívásokat jelent, de a virágzó akkreditációs rendszerek új szakembereket vonzanak a tanulási piacra.

III 8

III. RÉSZ: MILYEN LEHET AZ ISKOLÁZTATÁS A JÖVŐBEN? – 5. FORGATÓKÖNYV

5. forgatókönyv: „Hálózati tanulás”

Az iskoláztatás radikálisan megváltozik ott, ahol az iskolák eltűnnek, hogy informális „tanulási hálózatok” vegyék át a helyüket. Ez a modell egy bimbózó „hálózati társadalom” része, ahol minden szférában nagyon sokféle társadalmi megoldás létezik.

Jellemzők

Ez a radikális, talán anarchikus, forgatókönyv azt a lehetőséget vázolja fel, hogy az iskolarendszerek helyébe egy univerzális hálózati rendszer lép. Az iskolák elhagyásához a meglévő iskolákkal való elégedetlenség és az új tömegkommunikációs tanulási eszközök széleskörű hozzáférhetősége eredményezheti. Az állami részvétel csökkenésével a szülők és a diákok egyre nagyobb felelősséget vállalnak az oktatás iránt.

Az interakción és együttműködésen alapuló „hálózati társadalom” fontos részét alkotják a tanulói hálózatok. A hálózatok különféle szülői, kulturális, vallási és közösségi érdekek köré szerveződnek; ezek közül néhány helyileg az otthoni iskoláztatáson keresztül és kis csoportok érdekeit képviselve működik, mások távtanuláson és nemzetközi hálózatokon alapulnak.

Ez a forgatókönyv az állami és a szervezett szolgáltatásokhoz való hozzáállás változásait tükrözi. Ez az *információs kor* és a virtuális és innovatív tanulás új lehetőségeinek jellemzője. Tükrözi az országhatárok erózióját, a helyit és/vagy a nemzetközit részesíti előnyben. Az információs és kommunikációs technológia fontossága azt jelentheti, hogy egy *digitális választóvonal* növelheti a *kirekesztés* kockázatait.

A jól működő és olcsó információs és kommunikációs technológia az innovatív tanulási lehetőségek megjelenése szempontjából meghatározó jelentőségű. Az oktatási eszközök lehetővé teszik, hogy a tanulók komplex feladatokra vállalkozzanak, értékeljék a saját tanulásukat és megosszák egymással a tanulási forrásokat. Mivel a hálózatok a tanulói közösségek körül formálódnak, ily módon a szocializációról és az érzelmi fejlődésről is gondoskodnak.

A tantermek elhalásával eltűnnek a tanárok, és új tanulási szakemberek jelennek meg. Ugyanígy a jelentősebb tömegkommunikációs és IKT vállalatok is aktív szerepet vállalnak a tanulói hálózatok összekapcsolásában.

Kontextusok

Ez a forgatókönyv visszafogott kormányzati tevékenységet és a szervezett közintézmények elutasítását feltételezi. Ugyanakkor bízunk abban, hogy a különféle

családi, közösségi és vallási érdekeken alapuló hálózatok elég erősek, tágak és mélyek ahhoz, hogy körük szerveződve univerzális alapú tanulási hálózatok jöjjenek létre.

Általánosan elterjedt modellként legvalószínűbben a gazdag, magasan képzett, intenzív technológiahasználó társadalmakban jelenhet meg. Erős helyi hálózatok azonban máshol is létrejöhetnek a kaotikus társadalmi viszonyokra és konfliktusokra adott spontán reakcióként.

Miután az intézményesített oktatás elhal, alig lesz határ a kezdeti, iskolai és az egész életen át tartó tanulás között. Ez a forgatókönyv összhangban van egy sor kulturális és filozófiai szemléletmóddal, de nagymértékben összeegyeztethetetlen az erőteljes elit kultúrákkal, részben azért, mert az oktatási rendszer elveszti a társadalmi szelekcióban játszott kimagasló szerepét.

Bár ez a forgatókönyv a sokféleséget és a demokráciát támogatja, a kirekesztés kockázatait is magában foglalja, különösen olyan csoportok esetében, amelyek számára az iskola hagyományosan a társadalmi befogadás eszköze volt.

5. forgatókönyv: Hálózati tanulás

Öt dimenzióban

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- Kisebbségi kormányzati részvétel az oktatásirányításban, csökken a nyilvános elszámoltathatóság mértéke.
- Elégedetlenség az „iskolával”, annak bürokratikus természetével szemben, és azzal, hogy láthatóan képtelen a komplex, sokféle társadalmaknak megfelelő tanulást nyújtani.
- A közösségek elhagyják az iskolákat, ebben támogatják őket a politikai pártok, a „tanulási iparban” tevékenykedő tömegkommunikációs és multimédiás vállalatok.
- A „hálózati társadalom” fejlődésével összhangban lévő új, magán és közösségi finanszírozási módok jelennek meg.

Célok, funkciók, méltányosság

- A hagyományos tantervstruktúrák az iskolarendszer lebontásával gyengülnek; új értékek és attitűdök válnak kulcsfontosságúakká.
- Az iskola elhalása a gyermek- és ifjúsággondozás új formáit is magával hozza, megnő a szerepe a sportegyesületeknek, kulturális tevékenységeket végző és más egyéb közösségi csoportoknak.
- Hangsúlyossá válik az IKT alkalmazása a tájékoztatásban, tanácsadásban és marketingben, valamint a kompetencia igazolásának új módszerei.
- Lehetséges egyenlőtlenségek alakulnak ki azok között, akik a hálózati társadalmakon belül működnek és azok között, akik ezeken kívül maradnak.

Szervezetek és struktúrák

- Olyan új tanulásszervezési formák széleskörű alkalmazása, mint a kiscsoportok, az otthoni iskoláztatás, és a személyre szabott bánásmód.
- Információs és kommunikációs technológiák széleskörű alkalmazása a tanulásban és a hálózatépítésben; virágzó szoftverpiac.
- Néhány állami iskola megmaradhat azoknak a kiszolgáltatására, akik másképp nem férnek hozzá a hálózati társadalomhoz.
- Ha az iskola valamelyik szintje fennmarad, az inkább az alapfokú iskola lesz (alaptudás és szocializáció biztosítása miatt), mint a középiskola.

A geopolitikai dimenzió

- Az oktatási hálózatok különféle – szülői, kulturális, vallási és közösségi érdekeken alapulnak, melyek lehetnek helyiek, országosak vagy országhatárokon túlnyúlóak.
- A helyi és a nemzetközi dimenziók megerősödnek a nemzeti dimenziók kárára; új, nemzetközi akkreditálási formák jelennek meg az elitek számára.
- Az oktatási hatóságok szerepe a „digitális választóvonal” átlépése és az oktatási piacok szabályozása irányában mozdul el.
- Közösségi szereplők és agresszív tömegkommunikációs cégek segítenek a nemzeti iskolarendszerek lebontásában.

A tanári munkaerő

- A legtöbb osztályterem eltűnik, helyükbe közösségi-alapú elrendezések és tapasztalatokon alapuló tanulás lép.
- Eltűnnek, elmosódnak a határok az oktatásban részt vevők, tanár-diák, a szülő és a tanár, az oktatás és a közösségek között.

- A tanulási hálózatok új tanulói és érdekcsoportokat hoznak össze.
- A „tanár” szakma eltűnik, de új „tanulási szakemberek” jelentkezhetnek az informális hálózatokat segítő.

III 9

III. RÉSZ: MILYEN LEHET AZ ISKOLÁZTATÁS A JÖVŐBEN? – 6. FORGATÓKÖNYV

6. forgatókönyv: „A rendszer szétolvadása”

A törékeny iskolarendszerek összeomolhatnak a nagy válságot okozó tanárhiány következtében. Ilyen „szétolvadás” az iskolahanyatlás ördögi köréhez vezethet, vagy egy radikális változás elindítója lehet.

Jellemzők

Ez a jövő egyetlen paraméter – a tanárok – köré épül. A „legrosszabb eset” forgatókönyvben a hosszú ideje tartó és egyre súlyosabb tanárhiány következtében válság alakul ki az iskolákban, és ez az iskolarendszer teljes összeomlásához vezet.

Ennek oka az, hogy a tanárok kiáramlanak a szakmából vagy a karrierjük elején, közepén vagy a nyugdíjkor elérésekor, de elhagyják a pályát. Ez a kiáramlás messze felülmúlja a szakmába újonnan belépők számát egy olyan piacon, ahol a képzett szakemberek iránt nagy a kereslet. A válságot túl későn ismerik fel. Azok a szakpolitikai intézkedések, amelyek javíthatnának ezen az állapoton, túl hosszú idő után mutatnak csak eredményt. A társadalmi egyenlőtlenségeket súlyosbítják a válság mélyén rejlő különböző szociogeográfiai paraméterek egyenlőtlen eloszlásai.

A szétolvadást több tényező kombinációja indítja el – csökkenő bizalom az oktatási rendszerben, az *előregedő társadalomban* a pedagógus társadalom is korosabb, az élénk állás piac vonzó ajánlatokat kínál a leendő tanároknak. Az *információs kor*, az önálló tanulás információs- kommunikációs technológiát alkalmazó megoldásaival segíthet ellensúlyozni a krónikus tanárhiányt.

A „rendszer szétolvadására” adott reakciók változatosak lehetnek. Az egyik lehetséges válasz egy önmagát erősítő negatív folyamat – a tömeges pályaelhagyás nyomán kialakuló konfliktusok további embereket készítenek a tanári pálya elhagyására – felgyorsulása, aminek következtében tovább romlik az oktatás minősége, illetve megszakad a szolgáltatás. De a helyzetre adott másfajta reakció lehet az, amikor is az érdekérvényesítők egyesítik erőiket, válságstratégiákat dolgoznak ki, és új rendszert építenek.

Mindegyik esetben, az információs-kommunikációs technológia egyre fontosabb szerepet játszik azáltal, hogy betölt bizonyos funkciókat, melyeket hagyományosan tanárok töltek be, pl. megjelennek a virtuális-valóságban létező technikai eszközök, távtanulási lehetőségek, on-line értékelési rendszerek és az interaktív televízió.

Kontextusok

A „rendszer szétolvadása” valószínűbb azokban a gazdag, magasan képzett társadalmakban, ahol a tanárok számára vonzóbb állásalternatívák is léteznek.
A

III 9

III. RÉSZ: MILYEN LEHET AZ ISKOLÁZTATÁS A JÖVŐBEN? – 6. FORGATÓKÖNYV

A szegényebb társadalmakban a tanári szakma viszonylag vonzó és magas státusú marad.

Másrésről a gazdag országokban a rendszer szétolvadása magával hozhatja a szegényebb országokból érkező, képzett tanárok beáramlását is, aminek káros következményei a szegényebb országokra nézve is lesznek, mivel nekik korlátozottak a forrásaik az átképzésre, illetve a létfontosságú képzett tanárok pótlására.

Az oktatás szétolvadását olyan katasztrófákhoz lehet hasonlítani, mint a háborús rombolás, vagy a drasztikus járványok. Nyugodt körülmények között is bekövetkezhet a kiváltó okok együttes megléte, és a tanári szakma problémáira vonatkozó előrelátás hiánya esetén.

6. forgatókönyv: A rendszer szétolvadása

Öt dimenzióban

Attitűdök, elvárások, politikai támogatás

- A nagyközönség és a média intenzív elégedetlensége az oktatással a csökkenő standardok, és a tanári szakma csökkenő vonzereje okozta válság ördögi körében.
- A tanári szakma vonzerejének csökkenéséből fakadó válság nagysága és hosszú távú jellege legyőzi a lehetséges szakmapolitikai megoldásokat.
- A helyzet orvoslására hozott szakmapolitikai intézkedések és kezdeményezések, vagy túl későn jelennek meg, vagy túl hosszú idő telik el, mire az eredményeik látszanak.
- A válság vagy felerősíti az oktatás körüli politikai vitát, vagy konszenzusos válságstratégiákhoz vezet.

Célok, funkciók, méltányosság

- Az elfogadott tantervi struktúrák intenzív nyomás alatt állnak, különösen olyan tantárgyak esetében, ahol kevés a képzett tanár.
- A hiány pozitív változást is ösztönözhet – a tantervek felülvizsgálatát, elmozdulást a kínálat-orientált oktatástól a kereslet-orientált oktatás irányába.
- A csökkenő standardokra adott reakcióként a mérések, vizsgák és elszámoltathatósági mechanizmusok megerősödéséhez vezethet.
- A lakóhely és a társadalmi és kulturális hovatartozás mentén megosztott csoportok között nő az egyenlőtlenség; a gazdag családok elhagyják az állami iskolákat.

Szervezetek és struktúrák

- A nyilvánosság nyomása a csökkenő standardok és a nagy létszámú osztályok miatt néhány iskolát arra készítenek, hogy a meglehetősen hagyományos módszerekhez térjen vissza.
- Mások innovációval válaszolnak erre a nyomásra, olyan forrásokból származó szakértelmet felhasználva, mint a felsőoktatás, vállalatok és közösségek.
- A tanulószervezés sokfélesége: előadások, diákok különböző csoportokba osztása, otthoni tanulás.
- Az információs-kommunikációs technológiát a tanárok helyettesítésére alkalmazzák, a technológiai és tömegkommunikációs cégek aktív közreműködésével.

A geopolitikai dimenzió

- A válság kezdetekben megerősíti a központi hatóságokat, de a válság elhúzódásának arányában a pozíciójuk gyengül.
- Azok a közösségek, amelyeket nem érint a válság, autonómiájuk növelésével igyekeznek megvédeni magukat.
- Vállalati és média érdekek erősödnek a tanulási piacon, új alternatívákat ajánlanak.
- Az országok közötti, képzett tanárok „kölcsonzására” irányuló nemzetközi kezdeményezések megsokszorozódnak, különösen Észak és Dél között.

A tanári munkaerő

- Kezdeményezések a nyugdíjba vonult tanárok munkába állítására az iskolákban; tanári állások létrehozása „fél-szakemberek” számára, a valószínűsíthető minőségromlással megalkudva.
- A tanári munkakörülmények a tanár/diák arány csökkenésével romlanak, ami akut problémákat okoz a legrosszabbul érintett területeken.
- Tanári jutalmak növekedése. Virágzik a magántanári piac.

- A szakszervezetek/egyesületek szerepe nő viszonylagos egyedülállóságuk következtében, de a szakma hanyatlásával szerepük csökken.

IV 1

IV. RÉSZ: HOGYAN FOGJUNK HOZZÁ? – BEVEZETÉS

IV. RÉSZ

Hogyan fogjunk hozzá?

A jövőformálás néhány eszköze

Hatással lehetünk a jövőre, ezért érdemes időt fektetnünk abba, hogy módszeresen feltárjuk, mi az, amit valóban akarunk, és mi az, ami csak lehetséges.

Nehéz, ha nem lehetetlen meghatározni, hogy milyen tényezők okozták a jelenlegi állapotot. Társadalmi, kulturális, politikai, tudományos, műszaki és természeti tényezők komplex kölcsönhatása formálja a jövőnket.

Jövőorientált módszerek sora segít abban, hogy világosabban lássuk, mit hozhat a jövő, és feltárjuk a jövő alakításának lehetőségeit, mi az, amit akarunk és mi az, ami lehetséges.

Ez a rész bemutatja, hogy *A jövő iskolája* forgatókönyveket és trendmeghatározó eszközöket hogyan lehet alkalmazni, és alkalmazásukhoz mire van szükség. (IV.2-3). Majd röviden áttekinti a forgatókönyv-készítési folyamat tipikus lépéseit (IV.4.), végül néhány rövid pillanatképet villant fel más jövőorientált módszerekről, melyek önállóan vagy a forgatókönyv-készítéssel együtt alkalmazhatók (IV. 5).

IV.rész: Hogyan fogjunk hozzá

A jövőformálás néhány eszköze

IV.2. *A jövő iskolája* forgatókönyvek felhasználása

Miért használjuk? Mi kell hozzá?

IV.3. *A jövő iskolája* trendmeghatározó eszközének alkalmazása

Miért használjunk trendeket? Mi kell hozzá?

IV.4. A forgatókönyv-készítés alapvető kérdései

Az alapok meghatározása, a forgatókönyv célhoz igazítása

IV.5. Egyéb jövőorientált módszerek

A Delphi módszer, látóhatár vizsgálat (horizon scanning), trendhatás elemzés, áttekintés

A jövő iskolája forgatókönyvek felhasználása

A jövő iskolája forgatókönyvek a legfontosabb *eszközök*, többek annál, mint a reflexió, az együttműködés, az innováció és átalakítás eszközei. És pont ebben rejlik kapacitás- és vezetésfejlesztő erejük. A forgatókönyv-készítés képessé teszi a politikaformálókat és az iskolavezetőket, hogy a mindennapi feladatok kényszerzubbonyától megszabadulva előre gondolkodjanak szakterületük jövőjéről.

Miért használjuk?

Bár egy forgatókönyv nem képes egyetlen „helyes választ” vagy ideális megoldásokat letenni az asztalra, többféle módon segítheti a politikaformálókat és az iskolavezetőket:

Összehozza az érdekérvényesítői kör tág keresztmetszetének képviselőit

Gyakran nehéz összehozni az érdekérvényesítőket, különösen, ha különböző szektorból érkeznek, különböző érdekeik vannak, és a cél nem érinti őket közvetlenül. A forgatókönyv-készítés lehetőséget ad a párbeszédre és az érdemi vita szerkezetének kialakítására. Abban is segíthet, hogy az eltérő nézeteket vallók egy semleges térben közös jövőképet találjanak.

Lehetőségeket tár fel és stratégiai választási lehetőségeket terjeszt elő

„Jobb megelőzni, mint gyógyítani”. Jobb előre látni a változást, mint pusztán reagálni rá. A forgatókönyv-készítés segít előre felmérni a veszélyeket, megragadni a lehetőségeket, meglátni a választási lehetőségeket, észrevenni a váratlant és értékelni a lehetséges cselekvéseket. A hosszú távú alternatívák tudatosításával a forgatókönyvek segítenek az embereknek abban, hogy ma jobb döntéseket hozzanak.

Tágítja az intellektuális látóhatárt

„Az igazi felfedezőút nem abban áll, hogy más földrészekre találjunk, hanem abban, hogy új látókörünk legyen.”

Marcel Proust

A forgatókönyv-készítés fontos hozzáadott értéke a részvételi módszerekben rejlik, amelyek segítségével az embereknek sikerül meghaladniuk dialógusaik és gondolkodásuk hagyományos korlátait. A résztvevőket arra készítetik, hogy képzeljék magukat egy más jövőbeli állapotba és „bújjanak be mások bőrébe”.

A legfontosabb, hogy a forgatókönyv-készítés segít abban, hogy a résztvevők a „csoportgondolkodás” kínálta kereteken túllépve megvizsgálják a számukra magától értetődő értékeket és feltételezéseket is.

Mi kell hozzá?

A siker kritériuma az, hogy bevonjunk olyanokat is, akik a vizsgált kérdésben marginálisan, és olyanokat is, akik erősen érdekeltek.

Tapasztalatokkal rendelkező emberek

A forgatókönyv-készítés mindenekelőtt közvetlen osztálytermi tapasztalattal rendelkezők: tanárok és iskolavezetők ismereteit igényli. Ezek a gyakorlati szakemberek tudják, hogy a szakmapolitika hogyan valósul meg a gyakorlatban. Ők azok, akik a forgatókönyvek mögé értékes gondolkodást hoznak, mivel naprakész tudással rendelkeznek arról, hogy az iskoláztatás és a tanulás hogyan történik a gyakorlatban. Az aktuális folyamat határozza meg, hogy milyen iskolai közegekből és környezetekből érkezzenek a gyakorlati szakemberek.

Tudással rendelkező emberek

Ahhoz, hogy a forgatókönyvek hitelt érdemlőek legyenek, megbízható forrásokra és tudásra kell támaszkodniuk mind az oktatási szektor és mind a társadalom általános trendjeit illetően. Ha a csapatban nincs meg ez a szakértelem, akkor kívülről kell behozni a folyamat megfelelő fázisaiban. A külső szempontok kulcsfontosságúak a forgatókönyv fókuszának megválasztásakor, elkészítésének és tesztelésének időszakában. A kívülről érkező szakemberek azért is hasznosak, mert új gondolatokat hoznak a folyamatba és mérsékelik a „csoportgondolkodás” megmerevedésének lehetőségét.

Befolyással rendelkező emberek

Az lenne az ideális, ha a legfőbb döntéshozókat sikerülne bevonni az egész folyamatba, különösen, ha a szakmapolitikát érintő kérdésekről van szó, de sajnos, ők azok, akik nem tudnak elég időt szakítani arra, hogy végig részt vegyenek a folyamatban. Mivel a projekt hosszú távú hatásai szempontjából ők kulcsfontosságúak, érdemes időt és energiát fordítani arra, hogy olyan üzeneteket fogalmazzunk meg, melyek eljutnak a döntéshozókhoz.

Hozzáadott értékkel rendelkező emberek

Ahogy a témára vonatkozó tudás, tapasztalat és befolyás elengedhetetlen, egy sikeres csapatban, éppen úgy szükség van bizonyos általános készségekre is. Például, feltétlenül szükség van hatékony facilitátorra, aki segít elsimítani a csoporton belüli nézeteltéréseket, kreativitásra és csapatmunkára ösztönöz, pozitív atmoszférát teremt. Szükség van stratégiai gondolkodóra, hogy a csapat ne térjen el a gondolkodása tárgyától. Jó kommunikációs és íráskészség kell ahhoz, hogy a csoportban megfogalmazott elképzeléseket a nagyközönség számára is eljuttassák, érthetővé tegyék.

Néha időbe telik, hogy meggyőzzük az embereket a *jövőről való gondolkodás* lehetséges hasznáról, de ez az idő megtérül. Hasonlóképpen, az érdekérvényesítők szükségleteinek valódi megértése is, ami kulcsfontosságú ahhoz, hogy segíteni tudjunk nekik meglátni, hogy a folyamat hogyan szolgálhatja az ő érdekeiket, és ami még ennél is fontosabb, megbizonyosodjanak arról, hogy számukra lesz eredménye.

A jövő iskolája trendmeghatározó eszközének alkalmazása

A jövő iskolája „trendmeghatározó eszköze” arra inspirál, hogy a forgatókönyveket az oktatásban és annak tágabb környezetében előforduló trendekre alapozzák. Segít abban, hogy a forgatókönyv-készítési folyamatok során feltárják a specifikus témához és a helyi és tágabb környezethez tartozó trendeket. Ha a forgatókönyvek gondosan azonosított trendekre épülnek, az növeli a forgatókönyvek erejét és realitását.

Miért használjunk trendeket?

Bármennyire nyitottnak gondoljuk is magunkat, mindannyiunknak megvannak a gyakran saját előítéleteinken és preferenciáinkon alapuló elképzeléseink arról, hogy milyen lehet a jövő.

U. K. Report 2005

Egy sikeres *jövőről való gondolkodási* kezdeményezés nem egy kényelmes utazás egy ismerős helyszínen: az ilyen gondolkodás célja, hogy a résztvevőket a lehetséges jövő váratlan tartományaiba vezesse el. Ahhoz, hogy ezt a célját betöltse szükséges az oktatásban, a helyi környezetben és a külső világban észlelhető trendek alapos ismerete, elemzése.

A trendelemzések nélkül nem jöhetnek létre erőteljes forgatókönyv-tartalmak. Ráadásul, a trendelemzés segít felülemelkedni a résztvevők előítéletein és nyitottá tenni a gondolkodásukat azáltal, hogy meghatározza, hogyan függenek össze egymással azok a tényezők, amelyeknek ugyan tudatában vannak, de amelyeket nem feltétlenül hoztak összefüggésbe korábban a vizsgált témával.

Ha egy forgatókönyv tartalmát trendelemzésre alapozzuk, akkor biztosítani tudjuk, hogy rendelkezzen az alábbi jellemzőkkel:

Ésszerű	Logikus, következetes és hihető
Releváns	A jövő fő kihívásait és dinamikáját kiemelő
Eltérő	Egymástól stratégiaileg jelentősen különböző
Állásfoglalásra készítő	Alapvető hiteket és feltételezéseket megkérdőjelező

Egy jelenség akkor nevezhető trendnek, ha egy meghatározott időszakon keresztül folyamatosan egy fejlődési irányt mutat. Az olyan jelenségek melyeknek fejlődési iránya ingadozó nem tekinthetők trendeknek, mert ezek hosszú távú hatása jelentéktelen. A trendeknek az is jellemző sajátja, hogy mozgásuk irányát többé-kevésbé előre meg tudjuk határozni.

Mi kell hozzá?

Azokat a trendeket és motivációkat, amelyek közvetve és közvetlenül befolyásolják a forgatókönyv tárgyát, adatgyűjtéssel és adatelemzéssel határozzák meg, beleértve a releváns érdekérvényesítőkkal folytatott konzultációkat is. Különböző módszereket használnak az elemzésre, mindegyiknek sajátja, hogy új megvilágításokkal és meglátásokkal egészítik ki a forgatókönyvek tartalmát.

Új megvilágításokat és meglátásokat célzó módszerek

Az *adatelemzés (desk research)* a legtöbb esetben alkalmazható és megvalósítható, mivel minden témáról egy sor információ áll rendelkezésre. Az adatelemzés segít feltérképezni a vizsgálandó kérdések háttérében rejlő összefüggéseket. Az adatgyűjtés forrásai rendkívül széleskörűek: internet, minisztériumok és ügynökségek, nem-kormányzati szervezetek, nemzetközi szervezetek és társaságok, kutatói közösségek, valamint online és nyomtatott folyóiratok. A *látóhatár vizsgálat (horizon scanning)* is az adatelemzésből indulhat, ami még kis szakértői csoportokban folytatott megbeszélések eredményeivel is gazdagítható (IV.5). A szakértői megbeszélések során a témára vonatkozó potenciális veszélyek, lehetőségek és a valószínű jövőbeli történések többé-kevésbé szisztematikus elemzése zajlik.

Az *extrapolálás* a történeti trendekből következő történeti adatokra és információkra építve vázolja fel a jövő várható történéseit. A történeti trendekből azonban ritkán sikerül egyértelmű következtéseket levonni a jövőre vonatkozóan, mert ezeknek az új eseményekre és más trendekre való hatása nehezen prognosztizálható. Az a környezet, amelyben a trend továbbfejlődik, mindig különbözik a múltbelitől. Ezért egy trend egyenes kivetítése a jövőre valószínűleg nem megbízható. A trendek és az új jövőbeli fejlemények kölcsönhatását például a „trendhatás-elemzés” módszerével lehet figyelembe venni (IV.5).

A *szakértőkkel* különféle területeken *folytatott konzultáció* új távlatokat és impulzusokat eredményez. Szakértőket bevonhatóak mélyinterjúk, telefoninterjúk és fókuszcsoportos megbeszélések formájában. Az egyik jövőorientált módszer, a „Delphi elemzés”, strukturált módon segíti begyűjteni a szakértők különböző ötleteit (IV.5).

A résztvevők bevonása a trendelemzésbe

Mivel az adatelemzés tipikusan kis csoportban végezhető munka, a forgatókönyv létrehozásában résztvevők nagyobb csoportjának (IV.4.) is lehetőséget kell kapnia, hogy megismerkedjen az összesített elemzéssel, és visszajelzést tudjon adni az azonosított trendekről egy általános vita keretében. A vita lehetőséget teremt arra, hogy az elemzések adatai kiegészüljenek az

érdekérvényesítők trendekre vonatkozó tapasztalataival, és képet ad arról is, hogy a trendek hogyan mutatkoznak meg az iskolai gyakorlatban.

A forgatókönyv-készítés alapvető kérdései

A forgatókönyvek alkalmazásának célja, hogy feltárja a változás dinamikáját, és az új tudásokat felhasználva a *jövőről való gondolkodás* átfogóbb célkitűzéseit meghatározza. Ezek az átfogóbb célkitűzések azok, amelyek a forgatókönyv-készítés fázisaiban a folyamattervezésről, a módszerekről és az eszközökről hozott döntéseket irányítják. A végső cél elérése érdekében már az induláskor fontos választásokat kell megtenni.

Az alapok meghatározása

A forgatókönyv-fejlesztő folyamat terének és konstrukciójának meghatározásakor négy általános kérdést kell figyelembe venni:

- A forgatókönyv-elemzés célja.
- A résztvevők munkakapacitása és kultúrája.
- Rendelkezésre álló források.
- Milyen kontextusban használják majd a forgatókönyvet.

Egy jól megszerkesztett jövőtanulmány gondosan ötvözi a *konvergens gondolkodást* a *divergens gondolkodással*, hogy a folyamat feltáró és kreatív legyen, ugyanakkor tényekre és explicit módon megfogalmazott racionális feltételezésekre építsen.

A forgatókönyv tervezés a „divergens” vagy a „konvergens gondolkodást” részesítheti előnyben. A *divergens gondolkodás* olyan intuitív megközelítés, amely ötletek kreatív kidolgozását teszi lehetővé. A *konvergens gondolkodás* viszont cél-orientált, elemző, megfigyelő és deduktív folyamat. A forgatókönyv tervezés célja, hogy a kreativitást kötöttségekkel párosítsa. A divergens és a konvergens gondolkodás közötti egyensúly részben a következő választásoktól függ:

- Kvantitatív (számok, adatok, statisztikák, stb.) vagy kvalitatív információ (jelentések, interjúk, viták, stb.)
- Inkluzív megközelítés (részvételi módszerek) vagy exkluzív megközelítés (egyéni vagy kicsoportos munka).

A forgatókönyvek elemzései a nagyon *egyszerűtől* a nagyon *komplexig* terjedhetnek. Egy adott téma feltárását célzó forgatókönyvek általában viszonylag egyszerűek és intuitívak, szemben a szakpolitikai döntéseket

megelőző kutatásokhoz készített forgatókönyvekkel, melyek általában kevésbé intuitívak de komplexebbek.

A forgatókönyv-készítési folyamat célhoz igazítása

A forgatókönyvek céljai sokrétűek lehetnek, a „feltárástól” a „döntéshozatal előkészítéséig” tartó skálán helyezhetők el. A tervezésben, a forgatókönyv-készítési folyamat egyes szintjein alkalmazott módszerekben és eszközökben tükröződnie kell annak, hogy ezen a skálán hol található a felhasználás célja.

1 Közös tudás kialakítása a környezetről

A forgatókönyv-készítés feltáró elemei különösen értékesek a szakpolitikában és az igazgatásban. Ezek a feltáró elemzések a gyakori, a világra és annak működésére vonatkozó, mélyen gyökerező, kulturálisan megalapozott feltételezéseket vizsgálja. Egy adott téma forgatókönyveivel való foglalkozás elősegítheti, hogy a résztvevők az adott kérdésekről és azok fejlődésének dinamikájáról és trendjeiről vallott nézeteiket átgondolják, újrafogalmazzák.

Ilyen kontextusban a forgatókönyv fő célja lehet „egyszerűen” csak az, hogy egy adott környezetben és egy adott témára vonatkozóan a dinamikáról vallott meglévő nézeteket újragondolják. Ehhez elegendő egy viszonylag egyszerű és kevésbé kidolgozott konstrukció, mivel a fő cél az, hogy megértsük a hajtóerőket, és nem feltétlenül az, hogy végiggondoljuk a folyamatot a problémamegoldásig.

2 A közbeszélgetés erősítése

A forgatókönyv-készítési folyamat célja lehet az is, hogy az érdekérvényesítők lehetőleg szélesebb körét bevonva nyilvános diskurzus témájává tegyen egy sor fontos kérdést. Ebben az esetben a kérdések komplex forgatókönyvbe foglalása értékes eszköze lehet a nyilvános közbeszéd támogatásának.

Ebben az esetben kedvező lehet az érdekérvényesítők bevonása a forgatókönyv-készítési folyamat korai fázisában, mivel ez arra ösztönözi őket, hogy magukénak vallják a folyamatot, és már egy nagyon korai szakaszban terjesszék eredményeiket. Ebben a helyzetben erőteljes és a forrásokat tudatosan felhasználó folyamattervezésre van szükség ahhoz, hogy a sok információforrás és érdekérvényesítő bevonása megvalósulhasson. Ha a forgatókönyveket a nyilvános közbeszéd támogatására, vagy egy nagyobb kommunikációs stratégia elemeként kívánjuk felhasználni, akkor fontos, hogy precízen kidolgozott konzisztens tartalma legyen.

3 A döntéshozatali folyamatok támogatása

A forgatókönyveket arra is használják, hogy hosszú távú hatásokkal járó komplex kérdésekről szóló döntéseket alátámasszanak. A hosszú távú döntéseket meghatározó forgatókönyveknek olyan alapos szakmai kutatásokon kell alapulniuk, amelyek nagy mennyiségű kvantitatív adatot bocsátanak a felhasználók rendelkezésére. Mivel a forgatókönyvek alapján stratégiai

döntések születnek, abszolút világosan kell látni egyrészt a vezető trendek és dinamikájuk bizonytalansági szintjeit, másrészt, hogy azok hogyan befolyásolhatóak.

IV 5

IV. RÉSZ: HOGYAN FOGJUNK HOZZÁ? – EGYÉB JÖVŐORIENTÁLT MÓDSZEREK

Egyéb jövőorientált módszerek

A jövő iskolája megközelítés csak egyike a jövővel foglalkozó munka számos lehetséges megközelítéseinek. Más jövőorientált módszereket és technikákat is lehet alkalmazni, egyenként vagy egymással kombinálva, a forgatókönyv-készítési folyamat részeként is. Az alábbiakban néhány, a jövő szisztematikus vizsgálatára alkalmazható főbb módszert ismertetünk.

A Delphi módszer

A Delphi módszer olyan extrapolálási technika, amely megkönnyíti egy adott kérdésre vonatkozó információk és ismeretek összegyűjtését szakértők egy csoportjától.

Strukturált és ismétlődő eljárás, amelynek során egy sor kérdőívet küldenek ki kiválasztott szakembereknek. Minden újabb kérdőív tartalmazza a résztvevők korábbi válaszait, név nélkül, és a résztvevők, ha úgy látják jónak, módosíthatják saját korábbi állításaikat. Ez az eljárás rendszerint a jövőbeli trendek konszenzusos előrejelzéséhez vezet, mivel a sok szakember véleménye végül egyetlen álláspontban foglalható össze.

A résztvevők közötti interakciókat egy megfigyelő ellenőrzi, aki átszűri és elemzi a kérdőíveket. Minden új kérdőívet az előzőre adott válaszok elemzése alapján állítanak össze.

A Delphi módszer azért alkalmas a forgatókönyv-készítésre, mert beemeli egy érdekérvényesítő csoport perspektíváját is a folyamatba, ezzel gazdagítja a trendek azonosításának multidiszciplináris gyakorlatát.

Látóhatár vizsgálat (horizon scanning)

A látóhatár vizsgálat (horizon scanning) lényege, hogy a potenciális veszélyek és lehetőségek szisztematikus vizsgálatával a majdani lehetséges és fontos történések korai jeleit a jelenben fel lehessen ismerni, különösen az új technológiára, és annak az adott kérdésre gyakorolt hatására vonatkozóan.

A módszer arra irányul, hogy meghatározzuk mi az, ami állandó, mi az, ami változik, és mi az, ami állandóan változik. Egyaránt vizsgál új, és váratlan kérdéseket, valamint tartós problémákat vagy trendeket, beleértve a múltban kialakított olyan feltételezéseket, amelyeket jelenlegi gondolkodásunk alapján felül kell vizsgálni.

A látóhatár vizsgálata gyakran adatelemzésen alapul – beleértve az adatbázis és szakirodalom elemzést, valamint az interneten való keresést is. Szűk szakértői csoportok is vállalkozhatnak rá, olyanok, amelyek az adott szakterület élvonalát

IV. RÉSZ: HOGYAN FOGJUNK HOZZÁ? – EGYÉB JÖVŐORIENTÁLT MÓDSZEREK

Jelentik. Arra vállalkoznak, hogy egymással megosztják meglátásaikat és ismereteiket, annak érdekében, hogy „kifürkésszék”, hogy az új jelenségek hogyan befolyásolhatják a jövőnket.

Trendhatás-elemzés

A trendhatás-elemzés egyszerű előrejelzési módszer, amely történeti adatokat extrapolál a jövőbe, miközben precedens nélküli jövőbeli eseményeket vesz számításba.

Ez a módszer megengedi, hogy egy elemző az extrapolált trendre várhatóan ható lehetséges jövőbeli események hatásait figyelembe vegye, és szisztematikusan megvizsgálja. Ilyen események közé a technológiai, politikai társadalmi, gazdasági és érték-orientált változások tartozhatnak.

A kiindulási pont az a történeti adatokon alapuló projekció, amely feltételezi, hogy nem lesznek precedens nélküli jövőbeli történések. A szakértői vélemények alapján azután azonosítják azokat a jövőbeli eseményeket, amelyek eltérnek a kiindulás alapját képező projekciótól, és meghatározzák előfordulási valószínűségüket és potenciális erejüket. Az a „nagy hatású” esemény, amely jelentősen eltér a projekciótól, erősen befolyásolja a trendet, pozitív vagy negatív irányba.

Azzal, hogy a meglepetésektől mentes extrapolálásokat a kiválasztott jövőbeli események valószínűségeinek és hatásainak véleményezésével kombinálja, a trendhatás-elemzés a forgatókönyv-készítés szilárd alapja lehet.

Áttekintés

A jövővel kapcsolatos munka általános kategóriákba sorolása félrevezető lehet, mert a jövőorientált módszereket gyakran módosítják a speciális céloknak megfelelően és egyidejűleg több aspektust is vegyíthetnek. Az egyes módszerek domináns jellemzőit mindenesetre meg lehet határozni.

A jövőkutatók megkülönböztetik a normatív előrejelzést a feltáró előrejelzéstől. A normatív munka normákra, vagy értékekre épül. Ilyenformán a normatív előrejelzés azt a kérdést teszi fel: milyen jövőt akarunk? A feltáró előrejelzés azt kutatja, mi az, ami lehetséges, függetlenül attól, hogy mi a kívánatos.

A kvalitatív és a kvantitatív módszerek világosan elkülöníthetők, de kombinálhatók is, és segítenek a forgatókönyv módszert a konvergens vagy divergens gondolkodás irányába orientálni (IV.4). Az alábbi táblázat azt

IV 5

IV. RÉSZ: HOGYAN FOGJUNK HOZZÁ? – EGYÉB JÖVŐORIENTÁLT MÓDSZEREK

mutatja, hogy a módszerek alkalmasak-e az érdekérvényesítők bevonására, a trendek és hajtóerők intenzitásának tesztelésére és a váratlan történések előrejelzésére.

	Bizonyítékon alapuló	Kvantitatív	Kvalitatív	Normatív	Feltáró	Érdek- érvényesítőket bevonó	Erőteljességet tesztelő	Váratlant észrevevő
Forgatókönyv módszer	X	X	X	X	X	X	X	X
Delphi módszer	X		X	X	X	X		X
Látóhatár vizsgálat	X	X			X			X
Trendhatás	X	X	X		X			

Forrás: ForeSight Toolkit U.K. and The AC/UNU Millennium Project

V. RÉSZ

A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban *Néhány gyakorlat és tanulság*

Azok, akikkel együtt dolgoztunk, már kezdenek a hagyományos gondolkodási mintáiktól eltérően gondolkodni, bővítik hálózataikat, és másokkal együttműködve azon gondolkodnak, hogyan adhatják meg a legjobbat diákjaiknak.

Új-Zéland,
2004 november

Az elmúlt években a *jövő iskolája* projekt keretében együttműködő országok alkalmazták a jövőről való gondolkodást a gyakorlatban. Az Egyesült Királyságban, Hollandiában és Új-Zélandon egy-egy, Kanadában két ilyen kezdeményezés indult. Ezek az országok a saját rendszereikben megjelenő kihívások kezelésére jövőorientált gondolkodást fejlesztettek ki és alkalmaztak. Ily módon a hosszú távú gondolkodás, mint újfajta szemlélet, megjelent oktatási rendszerükben. Annak ellenére, hogy a jövő iskolája második fázisában formálisan nem vett részt, Victoria állam (Ausztrália), itt is fontos és messze ható projektet indítottak el, ami éppen ezért bekerült ebbe a fejezetbe is.

Tapasztalatok azt mutatják, hogy sokféle területen alkalmazható sikeresen a *jövőről való gondolkodás*, kezdve az érdekérvényesítők tág körének bevonásától, egészen az iskolavezetők célzott fejlesztéséig. A tapasztalatok *A jövő iskolája* eszközeinek és forrásainak rugalmas felhasználhatóságáról is tanúskodnak, mivel minden esetben jól hozzáfűzhetőnek bizonyultak az egyes kezdeményezések céljaihoz és szükségleteihez.

Nincs egyetlen üdvözítő módja a *jövőről való gondolkodásnak*, de az egyes országok kezdeményezéseinek vannak bizonyos, a kihívásokra, folyamatokra és eredményekre vonatkozó jellegzetességeik. Ezek az elemek gyakorlati szempontokat nyújtanak a *jövőről való gondolkodás* alkalmazásához. A tanulságok érdekes lehetnek azok számára is, akik csatlakozni kívánnak *A jövő iskolája* projekthez, és azoknak is, akik arra kíváncsiak, relevánsan használható-e a jövőkutatás az oktatási rendszerek fejlesztésében.

Ez a fejezet öt nemzeti alapú kezdeményezést mutat be, és tematikus formában kifejti, hogy az egyes országok miért éppen azokat a lehetőségeket választották. A *jövőről való gondolkodás* kezdeményezéseinek áttekintésével kezdődik (V.2), a programok indulásának (V.3), folyamatainak (V.4), eredményeinek bemutatásával folytatódik (V.5).és leszűrhető tanulságokkal zárul (V.6).

V. rész: A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban

Néhány gyakorlat és tanulság

V.2. Az indulás

Közös jellemzők, sokféleség

V.3. Az első lépések

Részvétel, munkaszervezés és különböző módszerek

V.4. A folyamat

Hogyan használták a forgatókönyveket, néhány technika

V.5. Az eredmények

Tanulási folyamatok, szakpolitikai jelentőség

Az indulás

A hat kezdeményezés során érdekes projektek indultak, összekapcsolva a saját elképzeléseiket *A jövő iskolája* projekttel, és így a nemzetközi projekt értékes tapasztalatokkal gazdagodhatott. A *jövőről való gondolkodás* tág fogalom, és az egymástól nagyon különböző projektek nem könnyen illeszthetők be egyetlen szisztematikus mintába. Nemcsak kontextusukban és a tartalmukban különböznek, hanem a résztvevők összetételében és a célközönségükben is.

Közös jellemzők

Mind az öt kezdeményezésben található közös jellemzők: *A jövő iskolája* kritériumai a *jövőről való gondolkodás gyakorlatával* kapcsolatban a következők:

Oktatási jelleg

Minden egyes kezdeményezésnek az volt a célja, hogy a formális oktatási rendszerben vagy azon kívül történő tanulásra és oktatásra vonatkozó döntéshozatal kellő ismeretek birtokában történjék. A programokban részt vettek a hatóságok képviselői, gyakorlati szakemberek valamint olyanok is, akik formálisan az oktatásügyön kívül vannak, de közvetlen érdekeltységük fűződik hozzá.

Jövő orientáltság

Minden egyes program céljai eléréséhez alapvető szempontként átgondolt jövő-orientált módszereket alkalmazott. Az időléptéket illetően valamennyi projekt középtávú vagy hosszú távú volt, legalább tíz-tizenöt évre, vagy még hosszabb időre tekintett előre a jövőbe.

Gyakorlatias szemlélet

Minden egyes kezdeményezés egy politikai törekvés és egy tágabb fejlesztési, cselekvési keretnek, és nem egy tudományos, kutatói gyakorlatnak volt a része. A programok során a fenntarthatóságra összpontosítva stratégiai kapacitás fejlesztése, vagy jövőorientált dialógus zajlott

Valamennyi projekt *A jövő iskolája* hat forгатókönyvének feldolgozásával kezdődött, melyeket a későbbiekben különböző mélységben használtak, illetve a specifikus, helyi szükségletekhez és viszonyokhoz adaptáltak.

V 2
V. RÉSZ: A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN – AZ
INDULÁS

Sokféleség

Az alábbiakban áttekintjük az egyes nemzeti alapú kezdeményezések háttérét, kihívásait és céljait.

<p>Egyesült Királyság „JövőLátás” (<i>FutureSight</i>)</p>	<p>Az által, hogy a nemzeti oktatási rendszerek a „mindenkire egyformán-illő” megoldásoktól eltérnek, az iskolavezetés létfontosságú lesz. A <i>JövőLátás</i> a vezetés kérdéseire összpontosít, a magas szakmai színvonalú, és a komoly kihívásokkal küzdő iskolákban egyaránt. A célja az volt, hogy az iskolavezetők a <i>jövőről való gondolkodás</i> olyan gyakorlati alkalmazásait ismerjék meg, melyek segítségével, nemcsak találgathatják, hanem alakíthatják is a jövőt, és hozzásegíti őket, hogy a változások fő képviselői lehessenek.</p>
<p>Új-Zéland „A középfokú oktatás jövője” (<i>Secondary Futures</i>)</p>	<p>„A középfokú oktatás jövője” projektet 2002-ben indították el azzal a céllal, hogy rendszerszintű strukturált párbeszéd induljon el az Oktatási Minisztérium, az oktatási szektor és a közösségek között arról, hogy a középfokú oktatásnak mi legyen a célja, és milyen irányban fejlődjön az elkövetkezendő húsz évben. Ugyanakkor általános óhaj volt az is, hogy kezdődjön a minőségi tanításról, a tanulói eredményekről és a sokféleségről is szakmai vita.</p>
<p>Hollandia „Iskolai vezetés-fejlesztés” (<i>Building School Leadership</i>)</p>	<p>A decentralizálás az alapfokú és középfokú oktatáspolitikai fő jellemzője, melynek keretében az iskolák nagyobb autonómiát kapnak, a szülőknek, diákoknak és a helyi közösségeknek megnő a befolyásuk. Az „Iskolai vezetésfejlesztés” alulról jövő kezdeményezés, arra az alapelve épül, hogy az iskoláknak maguknak kell innovációt fejleszteni. Ez a kezdeményezés sikeresen terjeszti el a <i>jövőről való gondolkodást</i> az alapfokú oktatásvezetők alapképzésében.</p>
<p>Ontario, Kanada „Vízió 2020” (<i>Vision 2020</i>) & „A tanítás mint szakma” (<i>Teaching as a Profession</i>)</p>	<p>Ontario tartományban, ahol az oktatási rendszer szétválik francia és angol nyelvű iskolákra, két kezdeményezés indult:</p> <p>A „Vízió 2020” program három évvel a francia nyelvű iskolatanácsok megalakulása után, 2002-ben indult, háttérében a francia anyanyelvű közösség nyelvi és kulturális asszimiláció miatti aggodása áll. A program célja, hogy párbeszédre ösztönözze az oktatásban résztvevő partnereket és helyi közösségeket a kisebbségi környezetben működő francia nyelvű oktatás jövőképeinek kialakításának érdekében.</p> <p>„A tanítás mint szakma” projekt célja, hogy meghatározza a tanárok és a tanítás szerepét egy a fejlett információs technológiával, változó munkaerőpiaccal és társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségekkel jellemezhető változó társadalomban. Olyan időszak után indult, amikor nehezen lehetett konszenzust elérni, és a központi cél éppen ezért a párbeszéd korlátainak leküzdése volt.</p>
<p>Victoria, Ausztrália „A jövőre összpontosítva” (<i>Focus on the Future</i>)</p>	<p>Victoria állam Oktatási és Képzési Minisztériuma azzal a céllal indított el egy programot, hogy az oktatási vezetőket bevonja a globális és helyi trendekről és az oktatás kívánatos jövőjéről folytatott párbeszédbe. A program trendeket, forgatókönyveket és, az Egyesült Királyságban kifejlesztett, „JövőLátás” projektre épülő anyagokat használ az együttgondolkodásra, ezzel segítve az állami oktatási rendszer különböző szintjein (iskolák, régiók, központi kormány) a kívánatos jövőképek kialakítását, és ezen kívül információt nyújt az állami reformtörekvések továbbfejlesztéséhez.</p>

V 3

V. RÉSZ: A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN – AZ ELSŐ LÉPÉSEK

Az első lépések

A jövőről való gondolkodás sikerének előfeltétele, hogy az a kontextus és keret, amelyben alkalmazzák, elegendő szabadságot biztosítson ahhoz, hogy az innovatív

folyamatok indulhassanak el. A siker azonban a résztvevők körétől és a részvétel természetétől is függ, valamint attól, hogy a résztvevők hogyan vonódnak be a tőlük is felelősségteljes jelenlétet igénylő helyzetekbe.

Részvétel – a fentről lefelé építkezéstől a lentől felfelé építkezésig

Ha beszélgethetne egy Jóssal 2020-ról, mit kérdezne tőle?

*FutureSight Toolkit
U.K. Report 2005*

Sikeres változtatási politikát nem lehet felülről rákényszeríteni az emberekre. Ha egy kezdeményezés több akar annál lenni, minthogy konvencionális bölcsességeket fogalmazzon meg a jövőről, akkor inkluzívnak kell lennie, azaz be kell vonnia a rendszeren belüli oktatási szakembereket, a civil társadalmat, valamint a szélesebb nyilvánosságot.

A jövő iskolája programok elsődlegesen felülről indított kezdeményezésekként indultak, de amint előrehaladtak az időben, a különböző érdeklődési körrel és szakmai háttérrel rendelkező érdekérvényesítők egyre szélesebb köre képviseltette magát benne.

A mag

Minden projektet a minisztériumok és háttérintézményeik, az oktatási rendszer más szintjein közreműködőkkel közösen indítottak el. Az Egyesült Királyságban a legfőbb résztvevők a különböző társadalmi-gazdasági környezetekből érkező iskolaigazgatók voltak. Az új-zélandi teamben egy kormányzaton kívüli szervezet töltötte be a közvetítő szerepet az oktatási rendszer legfontosabb szervezetei között.

A külső kör

A jövőről való gondolkodás kreativitást igényel, ezt külső facilitátorok, szakértők bevonásával és szerepjátékok alkalmazásával lehet serkenteni. Az új-zélandi csoport például „*gondnokokat*” nevezett ki, négy független, a saját szakterületükön tiszteletnek örvendő szakembert, akiknek az volt a szerepük, hogy megóvják a folyamat integritását, teret adjanak a párbeszédnek, és bizalommal teli légkört teremtsenek. Részvételük nagyban elősegítette, hogy a projekt kapcsolatot találjon a civil társadalommal és az üzleti közösséggel is.

A szokatlan

Olyan érdekérvényesítők bevonása, akiknek a véleményét általában nem kéri ki a szakpolitikai folyamatokban, de akiket ennek a politikának az alkalmazása közvetlenül érint, nagyban növeli a kezdeményezések eredményeinek hitelességét és relevanciáját. Ebből következően a francia nyelvű iskolák közös jövőképeinek kialakítását célzó kanadai kezdeményezés fő résztvevői a szülők, tanárok és iskolaigazgatók „új nemzedéke” és a diákok voltak. Hasonlóképpen, a brit kezdeményezésben részt vettek 9. és 12. évfolyamos tanulók, akiknek a

véleményét a tanulás újratervezéséről kérték ki. Az új-zélandi programba etnikai csoportok tagjait és írás-olvasási nehézségekkel küzdőket is bevontak.

A dimenziók kitágítása

A legtöbb kezdeményezés kisléptékű munkával indult, eszközöket tanulmányoztak, adaptáltak és fejlesztettek, később nagyléptékű folyamatokká váltak. A részvétel a programok előrehaladásával nagymértékben megnőtt, a résztvevői kör kitágult. Jellegzetes példa erre Victoria állam esete, ahol negyven igazgatót képeztek ki műhelymunkák vezetésére, és ebben a műhelymunkában 196 iskola, az összes iskola tizenhárom százaléka, vett részt.

Munkaszervezés és különböző módszerek

A jövő iskolája kezdeményezésekben az indulástól kezdve két fontos alapelv érvényesül: az egyik, hogy táplálni kell a résztvevők kíváncsiságát és elkötelezettségét, a másik pedig, hogy a minőségbiztosítást be kell építeni hosszú távon a folyamatba. A módszerek és a munkakörülmények a céloktól függően jelentősen eltértek egymástól. Az alábbiakban néhány példát mutatunk arra, hogyan indultak el a programok.

Minőségbiztosítás

A tanítás mint szakma elnevezésű kanadai program egy szűk munkacsoporttal indult, melyben a tagok olyan, egymástól távolságos területről érkeztek, mint az oktatás, jog és a politika. Ők készítették elő a későbbi párbeszéd szakmai alapjait. Ahhoz, hogy az új módszerek alkalmazása a minőségi elvárásoknak megfeleljen, a csoport egy, már a jövő-forgatókönyvek használatában gyakorlott, kutatócsoporttól kapott segítséget. Később a projekt során workshopokat szerveztek egyrészt speciális érdeklődésű érdekes csoportok, másrészt különböző szervezetek és szektorok képviselői számára.

Eszközadaptálás

A *JövőLátás* projekt, az Egyesült Királyságban, egy nagy szemináriummal vette kezdetét, amelyen iskolaigazgatók és országos képzési és fejlesztési szervezetek magas rangú képviselői vettek részt. Ez után egy iskolavezetőkből álló kisebb csoport kidolgozta a *jövőről való gondolkodás* fogalmi kereteit, amely a vezetés számára alkalmazhatóvá tette a *jövőről való gondolkodást* az iskoláztatás szerkezetének és funkcióinak újragondolásában.

Ennek eredményeként megszületett egy eszközkészlet, amelyet iskolai csoportok és helyi hatóságok széles körben teszteltek és terjesztettek. A programok lehetőséget adnak az önálló eszközfejlesztésre is, de a már meglévő anyagok felhasználása és adaptálása is lehetséges. Victoria államban áttekintették a meglévő modelleket, és a *JövőLátást* választották, mivel az felelt meg legjobban saját projektjüknek. Ezt követően saját szükségleteiknek megfelelően adaptálták az anyagot.

Adatgyűjtés

Új-Zélandon a *középfokú oktatás jövője* elnevezésű projekt egy kérdőívvel indult. A kérdőívekre adott válaszaival több száz érdekérvényesítő segítette meghatározni a középfokú oktatás új-zélandi víziójának legfontosabb vonásait. A válaszokból sajátos témamátrix készült, ami ráirányította a szakmai

párbeszéd résztvevőinek figyelmét olyan speciális témákra, mint az „első a diák”, „inspiráló tanár”, „társadalmi hatások”, közösségi összekapcsolódottság” és „a technológia helye” az oktatásban.

A kontextus megértése

A tanítás mint szakma kanadai projekt kipróbálási szakaszában a múltból vett esettanulmányoknak jelentős szerepük volt a jövőről folytatott párbeszéd ösztönzésében. A résztvevők arról számoltak be, hogy az iskolával kapcsolatos politikák társadalmi, gazdasági és politikai körülményeiről szóló három esettanulmány megismerése után jobban megértették a döntéshozatal hátterét, és ez hozzásegítette őket ahhoz, hogy a jövőpolitikákat realiztikusabban ítéljék meg. A jövőképpel kapcsolatos munka így csatolódtott vissza a jelenhez, és adott az aktuális szakpolitikai vitákhoz új szempontokat.

A folyamat

A forgatókönyv-készítésben résztvevő valamennyi ország alkalmazta *A jövő iskolája* meglévő forgatókönyveiben létező módszereket, módosítva azokat saját igényeiknek megfelelően, vagy egy új forgatókönyv modelljeként használva fel. A lényeg az volt, hogy az eszközöket a helyi körülményeknek megfelelően adaptálják, és ez által a *jövőről való gondolkodás* folyamataihoz értéket adjanak hozzá. Ugyanis ha a résztvevők érzékelik a hozzáadott érték megtérülésének lehetőségét, akkor sokkal nagyobb esély van pozitív és hosszú távú eredményekre.

Hogyan használták a forgatókönyveket

Ha a résztvevők egyszer megértették *A jövő iskolája* forgatókönyveket, akkor alkalmazni is tudták azokat saját érdekkörükben. Az alábbiakban néhány példa következik arról, hogy ez hogyan valósult meg.

Forgatókönyvek átalakítása

A *JövőLátás* projekt, az Egyesült Királyságban, a hat forgatókönyvet a workshopokon való részvételt elősegítő eszközökké, többek között társasjátékokká, alakította át. Kanadában *A tanítás mint szakma* elnevezésű projekt a jövőbeli tanári szerepekről kötetlen vitát kívánt folytatni, ezért az eredeti forgatókönyvekben javasolt szerepeket kihagyta. A holland projekt a kanadai forgatókönyveket alkalmazta adaptálva azokat az európai és hazai környezetre.

Új forgatókönyvek tervezése

A kanadai *Vízió 2020* projekt a forgatókönyveket arra használta, hogy megszabadítsa a résztvevőket azoktól a nyomasztó körülményektől, amelyek gátolták, hogy felismerjék a számukra előnyösebb jövőképeket. A munka azzal kezdődött, hogy megismertek a jövő-orientált megközelítéssel, megvitatták, hogy milyen hatással lennének az egyes forgatókönyvek és az egyes forgatókönyvekben tükröződő értékek a francia nyelvű oktatásra. Végezetül a csoport egyéni és közös értékeire alapozva egy hetedik forgatókönyvet készítettek a jövő francia-nyelvű oktatásáról.

A résztvevők kutatóútra indulnak ismeretlen területekre és még azon is túl. Ugyanúgy, ahogy a főhős is az „Alice Csodaországban” mesében, amikor beesett a nyúl üregébe, ők is hamarosan felismerik, hogy a konvencionális bölcsesség és megoldások nem lesznek túl nagy segítségükre ezen az úton.

Hanne Shapiro in
Think Scenarios , Rethink Education

Forgatókönyvek egyszerűsítése

A középfokú oktatás jövői új-zélandi projekt *A jövő iskolája* forgatókönyveket úgy adaptálta, hogy könnyen érthetővé váljanak a műhelymunkába bevonni kívánt különféle célközönség számára. Bár hűek maradtak az eredeti forgatókönyvekhez, az egyszerűsített forgatókönyvek közvetlenebbül kapcsolódtak a résztvevők életéhez és gondjaihoz.

Forgatókönyvek kiiktatása

Új-Zélandon, Kanadában és Hollandiában a projektek nem használtak fel néhány specifikus forgatókönyvet, mert ezeket az adott célra nem tartották megfelelőnek. Néhány túlzottan jövőorientáltak és elvontnak tűnt ahhoz, hogy releváns legyen, mások annyira relevánsak voltak az aktuális helyzetre, hogy akadályozták volna annak a célnak a megvalósulását, hogy a résztvevők szabadon engedhessék a fantáziájukat. Victoria államban a hat forgatókönyvet három, a helyi viszonyokhoz illeszkedő forgatókönyvbe tömörítették.

„Ilyenfajta gondolkodás nélkül elsüllyedhettünk volna az aktuális realitások mocsarában, és úgy végezhetjük volna, hogy egyszerűen újratervezzük a harminc vagy negyven ezelőtt létrehozott iskolát.

U.K. Report 2005

A forgatókönyv-készítés használható önmagában, vagy más *jövő-orientált* módszerekkel együtt (V. 5). A folyamat eredményessége szempontjából a legfontosabb tényező a csoporton belüli összetétel. Szerencsés, ha a folyamatot olyan egyszerű technikákkal táplálják, amelyek interakcióra ösztönöznek és elősegítik, hogy a résztvevők mindenre nyitott gondolkodásmódot hozzanak a projektbe. Ez elengedhetetlen, különösen, amikor a forgatókönyv-készítésbe a feszültségek enyhítése és konstruktív együttműködés biztosítása érdekében különféle szakmai és társadalmi háttérű érdekérvényesítőket vonnak be. Az alábbiakban néhány példa következik *A jövő iskolája* programokban alkalmazott kreatív és részvétel-orientált módszerekre.

Az értékek és a mögöttük rejlő feltételezések megkérdőjelezése

A hatékony forgatókönyv-készítés előfeltétele az értékeknek és a mögöttük rejlő tartalmaknak a vizsgálata, különösen a saját értékekre vonatkozóan. Az új-zélandi projektben a résztvevők „preferencia mátrix” segítségével határozták meg az iskoláztatás kívánatos jellemzőinek hierarchiáját. A mátrix segített mélyen leásni a preferenciák

mögött rejlő okokhoz. *A tanítás mint szakma* kanadai projekt résztvevői minden egyes forgatókönyvet értékelték abból szempontból, hogy azok mennyire képesek segíteni az értékek és a mögöttük rejlő tartalmak felülvizsgálatát. A valószínű és kívánatos forgatókönyvek megbeszélése előtt és után is tartottak szavazásokat. A beszélgetések utáni szavazások azt mutatták, hogy a résztvevők sokkal jobban bíztak a forgatókönyvben, mint olyan eszközben, amely segít felülvizsgálni a megrögzült elképzeléseket, és ez által további megbeszéléseket előmozdítani.

Kilépés a gondolkodási sémából

Színházi technikák nagyon hasznosak a *jövőről való gondolkodási* folyamatok formálásában és abban, hogy az emberek kilépjenek hagyományos szerepeikből. Az Egyesült Királyságban a *JövőLátás* projektben a „forró szék” technikát alkalmazták: a résztvevők kis csoportokban diák, szülő vagy szakember szerepet öltöttek magukra. Először elképzelték egy forgatókönyvet és az elképzelt forgatókönyv egy szereplőjének tapasztalatait. Majd a szereplő szerepe szerint válaszolt a nagyobb csoportból érkező kérdésekre. Új-Zélandon *A középfokú oktatás jövője* projektben is alkalmaztak szerepjátékot: elképzelt új-zélandiak „bőrébe bújva” a résztvevők jobban megértették, hogy egy forgatókönyvről alkotott vélemény hogyan és miért különbözhet valakinek a társadalmi helyzetétől függően.

A jövő elképzelése

Az új-zélandi projektben egy sor „időeltolás kártyát” is készítettek, ezek olyan vizuális segédeszközök voltak, amelyek a mai viszonyainkat hasonlították össze technológiai, gazdasági, környezeti és politikai vonatkozásokban a húsz évvel ezelőttivel. Ezek segítségével a résztvevők jobban el tudták képzelni, hogy egy aktuális trend hogyan bontakozhat ki majd az elkövetkező húsz évben. Vizuális segédanyagként a kártyák azt is lehetővé tették, hogy a projektben sokféle csoport – a fiatalok, etnikai csoportok és írás-olvasási nehézségekkel küzdők – képviselői is részt vehessenek az oktatáspolitikáról folytatott vitában.

Egy nyelven beszélés

Az Egyesült Királyságban a *JövőLátás* projekt résztvevői speciális szótárt teremtettek a jövőképekről való beszélgetést segítő. Az „egy nyelven beszélés” címet viselő szöveget sokkal egyértelműbbé tette a forgatókönyv készítése során a kommunikációt, és biztosította az aktuális valóság és a forgatókönyvekben leírt világok közötti kapcsolat jobb megértését is.

Eredmények

Mind a résztvevők és mind az egyes országok projekt-csapatái *A jövő iskolája* programok számos eredményéről számolnak be. Bár még nem mindegyik projektet fejezték be és értékelték ki, hatásukat csak hosszú időszak eltelte után lehet és kell majd mérni, a résztvevők és a projekt-csapatok a kezdeményezések lendületéről és irányáról pozitív visszajelzéseket adtak.

Tanulási folyamatok

A jövőről való gondolkodás többszereplős tanulási és vizualizálási folyamat. Alkalmazási területét tekintve igen tág, ide sorolhatjuk a jövő megértése képességének fejlesztését, az iskoláztatás tágabb környezetének egyre mélyebb feltárását, személyes értékek és vélemények kifejezését, valamint mások értékei és véleménye iránti nyitottságot.

„Segített abban, hogy tágabb vonatkozásokban gondolkodjam, és számos megoldás lehetőségét megvizsgáljam, míg korábban könnyebb volt egyetlen és megbízható irányba nézni.”

U.K. Report 2005

A tágabb környezet tudatosítása

A forgatókönyves munka azzal az előnnyel jár a résztvevők számára, hogy jobban tudatosulnak az identitáskérdések, a környezetvédelmi problémák és a technológiai előrehaladás kérdései. A munka során új nézőpontba kerülnek az olyan kritikus témák, mint a gyermekkori és serdülőkor megváltozó természete, a tudástársadalom fejlődése, a társadalmi egyenlőtlenség és kirekesztés tartós problémái és a családi és közösségi életváltozásai.

Kommunikáció és reflexió

A forgatókönyvek feltárása kommunikációs és reflexiós készségeket is fejleszt. Az olyan tevékenységek, mint a „forró szék” játék és más szerepjátékok során a résztvevők képessé válnak a rögzült gondolkodási sémáikból kilépni, képessé válnak arra, hogy átlépjék a jelen határait és feltárják a közép- és hosszú távú jövő tágabb lehetőségeit. A forgatókönyves technikát alkalmazó tevékenységekben való részvétel után sokan arról számoltak be, hogy jobban meg tudják fogalmazni saját értékeiket, jobban megértik, és ilyenformán tisztelik mások értékeit.

Előrelátási képesség

A forgatókönyvekkel végzett munkát Hollandiában és az Egyesült Királyságban is arra használják, hogy fejlesszék az iskolavezetők és oktatási hatóságok tervezési képességét, hogy képesek legyenek a helyi szintű változások motorjai lenni egy olyan környezetben, ahol rendszer szintű változások mennek végbe, és képesek legyenek olyan stratégiai döntéseket meghozatalára, melyek közelebb vihetnek egy kívánatos jövőhöz. A *JövőLátás* projekt például 700 érdekérvényesítőt ért el szerte az Egyesült Királyságban, és sok műhelymunkát segítő facilitátort képzett ki. Eszközkészlete elérhető az Interneten, de különböző iskolák, hálózatok és partnerek több mint 1000 példányt meg is vásároltak már belőle.

Tudásépítés

Az új-zélandi *jövőközpontú gondolkodásra* kidolgozott mátrix megteremtette a struktúráját folyamatos a beszélgetéseknek, vizsgálatoknak és elemzéseknek. „Virtuális irattárként” szolgál *A középfokú oktatás jövői* projektben összegyűjtött sokrétegű adatok számára, felhasználható anyagot biztosítva a további újragondoláshoz és tanuláshoz a projekt hátralévő két évében.

Szakpolitikai jelentőség

A forgatókönyvekkel végzett munka az oktatási reform célzatosabb és alapvetőbb megvitatásához vezet. Új utakat nyit meg, ezzel segítve a döntéshozókat, hogy pusztán megszokásból ne az eleve meglévő megoldások közül válasszanak. A munka elősegíti, hogy azok az érdekérvényesítők, akik szorosán együtt dolgoznak diákokkal, hatékonyabban tudjanak foglalkozni szakmapolitikai kezdeményezésekkel, különösen azáltal, hogy jobban tudatosul a szakpolitikai döntések hosszú távú hatása.

Szakpolitikai vita az új feltételekről

Az Egyesült Királyságban a résztvevők arról számoltak be, hogy ösztönözte és motiválta őket a *JövőLátás* eszközkészlete, és újfajta tapasztalatot jelentett, hogy előre meghatározott végpont nélkül dolgoztak. Azt jelezték, ha végleges szakpolitikai választási lehetőségeket ajánlottak volna nekik a forgatókönyvkészítés előtt, akkor a múltbeli tapasztalatokon alapuló, „előre programozott” válaszokat adták volna. A nyílt-végű folyamatok, a különböző trendek és forgatókönyvek közötti konfrontációk, alkudozások és konfliktusok ötleteket adtak a résztvevőknek arra, hogy hogyan kezeljék a nehéz választási lehetőségeket a saját iskolafejlesztési gyakorlatukban, és új feltételeket teremtettek a politikaformálókval folytatott megbeszélésekhez.

Az innováció legitimálása

A kormányzaton kívüli csoportok bevonása döntő fontosságú volt valamennyi, a jövővel foglalkozó folyamatban Új-Zélandon például egy korábbi közigazgatási reformhullám idején a szakszervezetek nagy gyanakvással

figyelték a reform-erőfeszítéseket az oktatás területén. A *jövőről való gondolkodás* részvételen és bevonáson alapuló szemlélete segítette a folyamat legitimálásában és pozitív változást előmozdító környezet megteremtésében. A *középfokú oktatás jövői* projekt műhelymunkáiban eddig kilencszázan vettek részt és a továbbiakban még több száz résztvevőt kívánnak bevonni.

Közös kiindulási pont

A forgatókönyves munka segíthet a fejlődés jövőképeinek egymás közötti megosztásában. A kanadai *Vízió 2020* projekt keretében például egy facilitációs készletet állítottak össze, amelynek segítségével az oktatás partnerei és közösségi csoportok helyi közösségeik számára "Vízió 2020" műhelyeket szervezhetnek annak érdekében, hogy a *jövőről való gondolkodást* a francia nyelvű iskoláztatás közös elképzelésének kialakításában és döntéshozatalban alkalmazhassák.

Aktuális változás

A *jövőről való gondolkodás* egy változási folyamat kezdete lehet. A Victoria államban folyó projekt két áramlatot ötvözött. Az egyik, általánosabb áramlat célja a lehető legtöbb iskola megismertetése a *jövőről való gondolkodással* mint módszerrel. A másik áramlat néhány akkreditált iskola bevonását jelentette, amelyek a „Teljesítmény és értékeléskultúra” kidolgozására irányuló kezdeményezésben vettek részt. Ezeknek az iskoláknak két újabb modult ajánlottak (a szokásos négy mellett), amelyek során a műhelymunka előtt konzultálniuk kellett az iskolával és a közösséggel. A műhely célja ennek az anyagnak (és a korábbi *jövőről való gondolkodási* anyagoknak) a lefordítása az aktuális változás stratégiájára. Ezt egy másik műhely követi, amely további eszközöket és stratégiákat ad a résztvevők kezébe, hogy iskolájukat a kívánt jövő felé mozdítsák el.

Tanulságok

Az alábbiakban *A jövő iskolája* nemzeti-alapú kezdeményezéseiből levonható tanulságok alapján megfogalmazott ajánlások következnek. Meg kell jegyezni, hogy ez a lista nem teljes, nem tér ki az összes tanulságra.

Az indulás

- Biztosítani kell, hogy a *jövőről való gondolkodás* további értéket adjon ahhoz a kontextushoz, amelyben alkalmazzák, és keretei elegendő szabadságot nyújtsanak az innovatív folyamat kibontakozásához.
- Legyenek világosak a célok, és biztosítsuk, hogy a forgatókönyv módszert a célok elérésének eszközeként, és nem önmagában való célként válasszuk.
- A jövővel foglalkozó munka időhorizontját legalább tíz-tizenöt évben, és ha lehetséges, még hosszabb időszakban állapítsuk meg. Ez nem gátolja, hogy a kezdeményezés kapcsolódjék a jelenhez.
- Biztosítsuk, hogy a kezdeményezés formálisan kapcsolódjék a stratégiai tervezési folyamatokhoz, hogy meglegyen a lehetősége az eredmények viszonyításának.
- Biztosítsuk, hogy a jövővel foglalkozó munka mentes legyen a mindennapi gondoktól, a napi politikai, pénzügyi vagy társadalmi ellentmondásoktól.
- Biztosítsuk, hogy a kezdeményezés ne korlátozódjon a jövőről való elmélkedésre, hanem dolgozzon ki elképzeléseket arra, hogy az aktuális rendszereket hogyan lehet specifikus módokon megváltoztatni.

Az első lépések

- Válasszunk olyan intézményes megoldásokat, melyek elősegíthetik az ismeretlen jövő iránti valódi érdeklődés kialakulását és növelhetik a forgatókönyves gyakorlatok hatékonyságát.
- Biztosítsuk a folyamat legitimitását az érdekérvényesítők széles körének részvételével, és teremtünk olyan helyzeteket, amelyek a résztvevők aktív interakcióját követeli meg.
- Hívjunk meg külső facilitátorokat, egyrészt, hogy a folyamat újabb lendületet kapjon, másrészt, hogy a vitához semleges területet teremtünk.
- Vonjunk be szakértőket a csapatba, hogy a forgatókönyvek jól megalapozottak legyenek a társadalmi és az oktatási trendekre vonatkozóan.
- Vonjunk be olyan érdekérvényesítőket, akik kulcsszerepet játszanak azon a területen, amelyet a forgatókönyv érint, legyenek azok kollégák, diákok, szülők vagy politikaformálók.
- Kezeljük ügyesen az ellenállási pontokat, amelyek a szervezeti változás és a kreatív folyamatok gyakori kísérői.

V. RÉSZ: A JÖVŐRŐL VALÓ GONDOLKODÁS A GYAKORLATBAN – TANULSÁGOK

A folyamat

- Építsük a forgatókönyveket alapos trendelemzésekre, hogy az oktatási rendszerek változását alátámasztó főbb erők világosak legyenek, és működésüket mélyebben értsük.
- Biztosítsuk, hogy a forgatókönyv-készítési folyamatok a tágabb és a közvetlen környezet trendjeit egyaránt figyelembe vegyék, ne csak ez utóbbiakat.
- Résztvételi módszerek kombinációit alkalmazzuk, hogy segítsünk a résztvevőket kikerülni saját rögzült gondolkodási sémáikból és megteremtjük az igényt a saját és mások értékeinek és feltételezéseinek újragondolására.
- Vigyázzunk arra, hogy ne haladjunk túl gyorsan a kívánatos forgatókönyvek felé, használjuk a kevésbé vonzó, de ugyanolyan valószínű forgatókönyveket is.
- Hagyjunk időt a meglévő és az egyes forgatókönyvekben megjelenő gyakorlatokat és struktúrákat támogató értékek azonosítására és meghatározására.
- Biztosítsunk olyan környezetet, ami elősegíti, hogy a politikaformálók megengedhessék maguknak, hogy résztvevőként, ne pedig a folyamat irányítójaként szerepeljenek.

Eredmények

- Alkalmazzunk értékelési mechanizmusokat az egész kezdeményezés során egyrészt azért, hogy információt kapjunk arról, mi bizonyul hasznosnak, és mi az, ami bírálendő, másrészt hogy lemérjük a stratégiai hatást.
- Építsünk be kapacitás-építő mechanizmusokat a *jövőről való gondolkodási* folyamatokba még akkor is, ha nem ez a kezdeményezés elsődleges célja, hogy a rendszeren belül biztosítva legyenek hosszabb távú eredmények.
- Biztosítsuk, hogy a *jövőről való gondolkodási* kezdeményezések mindig kézzelfogható eredményekkel járjanak, még akkor is, ha nem ez a folyamat elsődleges célja. Ezek bemutatása történhet egyszerűen jelentés vagy a tanulságok megfogalmazása formájában.
- Legyünk világosak, pontosak és innovatívak abban, hogy milyen módszerekkel ismertetjük az eredményeket, hogy elkerüljük az információkkal való túlterhelést, ami elvonná a figyelmet.
- A munka során végezzünk összegzéseket, hogy a tanulságokat új kezdeményezések és a döntéshozatali folyamatok fel tudják használni.
- Tervezzük meg, hogy a kipróbálás során szerzett sikeres és innovatív tapasztalatokat hogyan lehet megismételni más, hasonló helyzetekben és ilyenformán a jövővel foglalkozó munka hogyan érhet el megsokszorozó hatást.

Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására¹

Az elmúlt évtizedben az oktatás kormányzásának a kérdései nemcsak oktatáskutatók sokaságát foglalkoztatták, hanem az oktatási reformoknak is a középpontjába kerültek.² A fejlett országok oktatási reformjai a hetvenes-nyolcvanas évek óta döntően irányítási reformok: azaz legalább annyira irányulnak az intézményeket, vagy intézményi folyamatokat befolyásoló *szabályozási környezetnek* és szabályozási *eszközöknek* a megváltoztatására, mint maguknak az intézményeknek, vagy intézményi folyamatoknak a közvetlen befolyásolására. Úgy gondolom, e mögött mindenekelőtt a modern társadalom, a társadalom intézményei és az intézmények keretei között zajló folyamatok *komplexitásának* növekedése található, és annak keresése, hogy e komplexitást hogyan tudjuk kezelni.

Kormányzás és komplexitás

Napjaikban egyre inkább igaznak érezzük azt az állítást, hogy olyan dolgokat kell irányítanunk, és olyan dolgokért kell felelősséget vállalnunk, amelyeket nem vagyunk, és nem is lehetünk képesek kellő mértékben átlátni és ellenőrzésünk alatt tartani. Azt, hogy a döntéshozatal és az irányítás a „korlátozott racionalitás” körülményei kötött valósul meg, a Nobel díjas *Herbert Simon* óta (*Simon, 1982*) minden felkészült vezető tudja, de arra a kérdésre, hogy ezt a felismerést miképpen lehet a nagy társadalmi rendszerek kormányzásában is érvényre juttatni a politikai felelősség szétaprózódása nélkül, ma sem egyszerű választ találni.

A jövő egyik nagy nyitott kérdése minden társadalmi nagyrendszer, így az oktatás esetében is az, hogy milyen irányítási, vezetési és kormányzási módszerek alkalmazásával lehetséges fenntartani a társadalmi ellenőrzést e rendszerek növekvő komplexitású világa felett. Azaz miképpen lehet biztosítani azt, hogy fejlődésük a társadalmilag kívánatos irányba folyjék, és az olyan alapvető társadalmi célokat, mint például az eredményesség, a minőség és a hatékonyság, vagy az igazság és a méltányosság, e rendszerekben érvényre lehessen juttatni. Nem véletlen, hogy napjainkban az oktatáspolitikák és oktatási reformok a minőség (eredményesség, hatékonyság) és a méltányosság (igazságosság, esélyegyenlőség, hozzáférés) két nagy pólusa mellett a *hatékony kormányzás* (adaptivitás, kormányozhatóság, demokratikus társadalmi ellenőrzés) harmadik pólusát tekintik olyannak, amelyre kiemelt figyelmet kell fordítani. Elég csak arra az oktatásfejlesztési stratégiára gondolnunk, amelyet az ún. Lisszaboni folyamat keretében, az Európai Unió alkotott meg jelen évtizedünk elején: ezen belül három nagy pillér jelenik meg, melyek közül az „az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a tágabb világ irányában” lényegében a kormányzási pólust hozza be harmadikként az oktatáspolitikába (*Európai Tanács, 2002*).

A kormányzás (*governance*) fogalma – a szabályozás (*regulation*) fogalmával együtt – az elmúlt években nagymértékben kiszorította a korábban gyakrabban használt igazgatás

¹ E tanulmány annak az előadásnak alapján készült, amelyet a szerző 2006 novemberében az OECD és a Japán kormány által szervezett „*Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession*” c. szakmai konferencián tartott (Hiroshima, 2006. November 6-8). Az eredeti előadáshoz képest a szöveg úgy változott, hogy az elsősorban a hazai olvasókhöz szóljon. Az előadás eredeti formájában megtekinthető itt: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/2/37720701.ppt>

² Ennek hátteréről részletesebben lásd Halász 2001; 2002; 2003; 2006a.

(*adminisration, management*) fogalmát. E fogalom használata lényegében annak az elfogadására és tudomásul vételére utal, hogy a rendszert olyan autonóm mozgástérrel rendelkező aktorok alkotják, akiknek (vagy amelyeknek) a viselkedését befolyásolni lehet, de egyértelműen meghatározni nem. A szabályozás vagy reguláció fogalmának mai domináns használata szintén ezt a nyitottságot, és az ezzel együtt járó szükségszerű bizonytalanságot fejezi ki. Szabályozók alatt ma nemcsak jogi kényszerítőket értünk, hanem például olyan ösztönzőket is, amelyek az aktorok jelentős részét *nagy valószínűséggel* cselekvésre készítetik, de az soha nem biztos, hogy a hatásuk elér kivétel nélkül minden aktort. A jó vagy ügyes kormányzás többek között azt jelenti, hogy sikerül olyan módon befolyásolni az autonóm aktorok cselekvését, hogy azok végül is a jó irányba mozdítsák a rendszer egészét. Az elmúlt egy-két évtized decentralizációs folyamatai nyomán a modern oktatási rendszerekre is jellemzővé vált, hogy csak kormányozni, igazgatni nem, vagy csak nagyon korlátozott keretek között lehet őket. Az oktatási rendszerek nyitottabbá válása, különösen az *egész életen át tartó tanulás* kormányzati célkitűzéssé válása, ami magába foglalja a nem formális és informális keretek között történő tanulás, és az ilyen keretek között megszerzett kompetenciák elismerését is, ezt a folyamatot minden korábbinál jobban előre mozdította, és a jövőben várhatóan még inkább előre fogja vinni. A modern egész életen át tartó tanulási rendszerek egészét senki nem tudja átlátni, és valószínűleg erre a jövőben sem lesz képes senki egyetlen kormányzati központban sem.

Hozzá kell tenni: a komplexitás növekedése nem kevésé jellemzi az *intézményi szintű vezetést*. Az önszabályozó tanulás gondolata, a tanulás mai konstruktivista felfogása, amely az előzetes egyéni tudás jelentőségét hangsúlyozza a tanulásban, valamint az egyénre szabott oktatás felértékelődése az intézmények és az osztálytermek szintjén is a komplexitás olyan mértékű növekedésével jár, amelyet a tantervekről vagy a tantervi szabályozásról való mai, de valójában a XIX. századból megörökölt szakmai paradigmák egyszerűen nem tudnak kezelni. A tartalmi szabályozás és fejlesztés területén középpontba került kompetencia fogalma maga is tartalmazza e komplexitást: a megtanítandó tananyag valamikor viszonylag könnyen definiálható, standardizálható és kommunikálható volt, az ismeretek, képességek és attitűdök komplex együtteseként definiált kompetencia esetében ez jóval nehezebb. Ez hallatlan módon felértékeli a komplexitás magasabb szintjét kezelni képes intézmények, pedagógus-közösségek és ezek vezetésének a jelentőségét a tanulás eredményes megszervezésében.³ Mindezek fényében logikus, hogy az oktatás jövőjéről való gondolkodáson belül kiemelt figyelmet kap az oktatási rendszerek kormányzásának és az iskolák vezetésének kérdése. Az a kérdés fogalmazódik meg, vajon a növekvő komplexitás körülményei között a rendszer *kormányzásának* és az *intézmények vezetésének* milyen új formái alakulnak ki.

A jövő elágazásai

Az OECD *Oktatáskutatói és Innovációs Központjának* (CERI) az oktatás jövőjével foglalkozó programja az elmúlt években iskolák és oktatási rendszerek vezetőinek sokaságát készítette arra, hogy kilépjen a mindennapok rutinszerű gondolkodásának a keretei közül és megpróbáljon tágabb perspektívákból rátekinteni arra a világra, amelyben a munkáját végzi. Sajátos módon azok, akiknek többek között éppen az a dolga, hogy az iskolákat és az oktatási rendszereket a jövő felé vezessék, a jövőről igen keveset gondolkodnak, vagy ha mégis teszik, akkor ezt olyan módon végzik, ami a stratégiai irányadást kevésbé tudja segíteni.

A legtöbb oktatásügyi vezető, legyen szó akár intézmények, akár helyi vagy nemzeti rendszerek irányítóiról, a múltból öröklött rutinok és sémák szerint végzi a munkáját, és még akkor is, amikor a jövőről beszél, a leggyakrabban azt vetíti előre, amit már jól ismer, és amit megszokott. Noha alig van olyan intézmény, amely olyannyira a jövőről szólna, mint az iskola, e terület vezetőire, más területekhez képest, mégis kevésbé jellemző a jövőbe való

³ Erről egészen részletesen lásd: Halász, 2005.

belelátás igénye, és talán még kevésbé annak képessége. A jövőről való gondolkodás szinte minden más területen inkább jellemzi a vezetést, mint az oktatásban. Legyen szó olyannyira eltérő ügyekről, mint a nemzetbiztonság, a környezetvédelem, a külpolitika, a közlekedés, az építésügy, az energiapolitika vagy a stratégiaalkotás az ezekhez szükséges jövőelemzés mindenütt sokkal inkább jelen van, mint az oktatásban. Éppen annak a rendszernek a vezetői érdeklődnek legkevésbé a jövő iránt, amely a jövő nemzedékével foglalkozik.

Noha sem szervezeteket, sem nagyrendszereket nem lehetséges úgy irányítani, hogy ne legyen víziónk a jövőről, sok vezető, tulajdonképpen érthető okokból, óvakodik a jövővel való foglalkozástól. A jövő elgondolása tele van kockázatokkal és csapdákkal, amelyeket ösztönösen mindannyian ismerünk. Azt, aki a jövőről való gondolkodásnak szenteli idejét, többek között az a veszély fenyegeti, hogy elhanyagolja a jelen teendőit, és ezzel éppen azt a jövőt veszélyezteti, amelynek a feltárására vállalkozott. A jövőbe nézés nem kedvez a mindennapi élethez és az élet továbbviteléhez mindenképpen szükséges *gyakorlati* gondolkodásnak: álmódosításra és önigazolásra sarkallhat vagy éppen – ha a jövő túl sötétnek látszik – a remény feladására indíthat. Miközben a jövő megpillantásának a vágya az emberiség egész történetét végigkísérte, az emberek azt is régen megtanulták, hogy a jövő veszélyes terep.

A jövőbe nézés egyik legnagyobb csapdája abból fakad, hogy itt nem alkalmazhatóak a gondolkodásnak azon a formái, amelyeket a mindennapi életben alkalmazunk. Azt, hogy ennek mennyire kevésbé vagyunk tudatában, jól tükrözi már magáról a jövőről való beszédünk is. Jellegzetes paradoxon az, hogy bár beszélünk róla, a jövő, mint olyan nem *létezik*, és noha nem létezik, mégis azt gondoljuk, majd „*el fog jönni*”. Mindenekelőtt azt kell megtanulnunk, hogy a gondolkodásunkban és a nyelvünkben közlekedni tudjunk a jövő és a jelen között: ne próbáljuk kivetíteni a jövőre azt, ami a jelenre érvényes, és ha már megtanultunk a jövőben mozogni, onnan vissza tudjunk térni a jelenhez. A sikeres stratégiaalkotás tulajdonképpen alig függ jobban mástól, mint a jelen és a jövő közötti közlekedés sikerességétől.

Az első lépést a jövőről való termékeny gondolkodás felé talán akkor tesszük meg, ha nem egyes, hanem többes számban beszélünk róla. Nem jövőről, hanem *jövőkről* kell beszélőnk. Így a lehetséges jövők végtelen sokasága jelenhet meg előttünk, ami ugyanakkor azzal jár, hogy olyan eszközökre van szükségünk, amelyek segítenek eligazodni a végtelen számú lehetséges alternatívák kaotikus kavargásában. Olyanokra, amelyekkel okosan csökkenthetjük a lehetséges kombinációk számát, azaz úgy, hogy ne éppen a legfontosabbakat veszítsük el. Elsősorban azok a gondolkodási eszközök bizonyulnak hatékonyak, amelyek segítenek elkülöníteni a nagyobb és a kisebb valószínűséggel megvalósuló jövőket egymástól. Önmagában persze ez nem elegendő. Ahhoz, hogy a jövők világának végtelen komplexitását tovább csökkenthessük, meg kell találnunk azokat a *tengelyeket* vagy dimenziókat, amelyek mentén külön tudjuk választani a saját világunkra kisebb vagy nagyobb hatással bíró jövőbeni jelenségeket vagy folyamatokat. Ugyanis nemcsak az a gond, hogy a gondolkodásunk számára befoghatatlanul nagy a lehetséges jövők száma, hanem az is, hogy nehezen tudjuk elkülöníteni azt, ami e jövőkben a számunkra kiemelten vagy kevésbé fontos lehet. Az, aki holnap felfedezi azt, hogy hőforrás van a talpa alatt, holnap után érdektelenné válik a vízmelegítő kazánok beszerzési lehetőségei iránt, noha lehetséges, hogy ma még ez jelenti számára a legnagyobb gondot.

A CERI „*Jövő iskolája*” elnevezésű jövőkutató programjának egyik szakértője, *Jean-Michel Saussois* egy tanulmányában két olyan tengelyt azonosított, amelyek mentén eldönthetjük a lehetséges jövőkről, hogy figyelemre méltóak, avagy csak kevésbé fontosak (*Saussois, 2006*). Két olyan dimenziót ajánl a figyelmünkbe, amelyek azt a teret, amelyben az oktatás lehetséges jövőit elképzelhetjük, releváns, azaz a számunkra fontos pontokon átívelve metszik. Az egyik ilyen tengely az, amelynek egyik végpontján azok a lehetséges jövők

találhatóak, amelyekben az oktatás inkább az *egyént*, a másik végén pedig azok, amelyekben inkább a *közösséget* szolgálja. Saussois szerint az oktatás jövőbeni fejlődésének számunkra ez az egyik nagy vízválasztója. Az egyik póluson az individualizálódás további erősödése található, és az oktatásban is ennek a további leképződésére számíthatunk, a másik oldalon a közösségi társadalom regenerálódása jelenik meg, és ez a logika az oktatásban is érvényre juthat. Saussois ezt a tengelyt *értéktengelynek* nevezi. Ez a tengely nem annyira az oktatásról, mint inkább az oktatáson kívüli világról, a tágabb társadalmi környezetről szól, és az oktatást annyiban érinti, hogy e tágabb társadalmi környezet természetes módon saját képére fogja formálni az iskolák világát is.

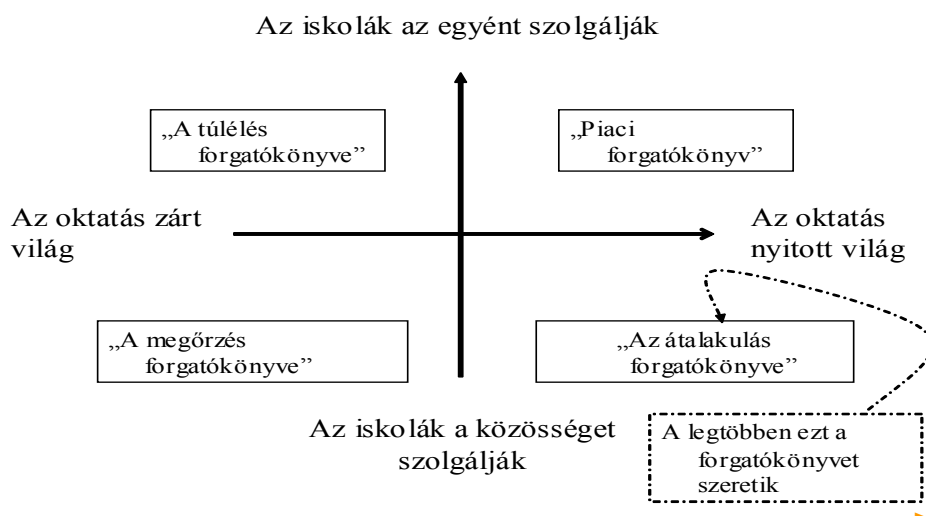
A másik tengely, bár ez sem független a tágabb társadalmi és gazdasági környezet alakulásától, inkább az oktatás intézményi világához kötődik: ezt nevezhetjük *intézményi tengelynek*.⁴ Ennek egyik végpontján azok a lehetséges jövőek találhatóak, amelyekben az iskolák intézményi világa megőrzi mai viszonylagos zártságát, és az oktatási rendszer is megőrzi a más nagyrendszerektől való elkülönültségét. Ez a zárt oktatási rendszerek világa, ahol például a szakterület minisztere viszonylag nagy önállósággal, más szakterületek (például a költségvetési politika, a foglalkoztatás, a közigazgatási reformok vagy a szociális gondoskodás) igényei felől kevéssé érintve irányíthatja saját ágazatát. Itt az iskolák vezetői is inkább belső ügyekre, így a tanulás hatékony megszervezésére koncentrálhatnak, és kevésbé kell a helyi közösség sokféle problémájával (például a szegénységgel, a társadalmi konfliktusokkal, vagy a lokális közösség kulturális fejlődésének a kérdéseivel) foglalkozniuk. E tengely másik végpontján azok a jövőek találhatóak, amelyekre az oktatási rendszer zártságának a feloldása jellemző, és ahol az oktatási rendszer és az iskolák a tágabb társadalmi-gazdasági környezet felé nyitott világokká alakulnak.

A két tengely által kimetszett térben az oktatás lehetséges jövőinek négy lehetséges típusa bontakozik ki, vagy ha tovább egyszerűsítjük a képet, négy lehetséges forgatókönyv jelenik meg (lásd *1. ábra*). Az első ezek közül a „*túlélés forgatókönyve*”, amelyre jellemző, hogy folytatódik az individualizálódás jelenlegi tendenciája, amihez az iskola a maga saját zárt világán belül próbál valamilyen módon alkalmazkodni, ily módon gondoskodva önmaga túléléséről. Ennek egyik alternatívája az, amikor az individualizálódás, az egyéni (fogyasztói) igények és érdekek elismerése és ezek legitimitásának elfogadása már kikezdi a valamikor közösségi intézményként létrejött iskola intézményi kereteit, és megvalósul a „*piaci forgatókönyv*”. Ez úgy is leírható, hogy az egyének egész életük során a tanulás legváltozatosabb formáiba kapcsolódnának be, és az ehhez fűződő speciális igényeiket a legkülönbözőbb szolgáltatók a legváltozatosabb formákban elégítenék ki, lényegében úgy, ahogy a piac a más jellegű fogyasztói igényeket kielégíti. Az oktatásról való gondolkodás középpontjában már nem a közösségi intézményként elképzelt iskola állna, hanem a tanulni kívánó egyén, aki számára voltaképpen mindegy, hogy a tanulóval kapcsolatos igényét ki és milyen formában elégíti ki.

1. ábra

Az oktatás jövőjének négy lehetséges forgatókönyve

⁴ Saussois ezt az értéktengelyt (*value-line*) átmetsző másik tengelyt kínálat-tengelynek (*supply line*) nevezi.



Forrás: Saussois, 2006

Az „értéktengely” másik végpontján két olyan forgatókönyvet találunk, amelyekben az a közös, hogy mindkettő az iskolák közösségi jellegének a fennmaradását feltételezi. Amíg azonban az egyikben, a „megőrzés forgatókönyvében” (*conservation scenario*) az oktatás megőrzi zárt jellegét, addig a másikban megnyílik a tágabb társadalmi és gazdasági környezet, és természetesen az ebben zajló változások felé. Ez utóbbi az „átalakulás forgatókönyve” (*transformation scenario*). A megőrzés forgatókönyve arra a feltételezésre épül, hogy az iskolák a hagyományörzés egyfajta bástyájaként a turbulens módon változó társadalmi-gazdasági környezetben belül is képesek megőrizni a történetileg kialakult formájukat, és lehetséges távol tartani az oktatási rendszert a környező világ változásaitól, egyebek mellett a mindent magával ragadó individualizálódás trendjétől. Az átalakulás (vagy átalakítás) forgatókönyve viszont abból indul ki, hogy az oktatás világa megnyílik a külvilág felé, de ugyanakkor megpróbál olyan új intézményi formákat és működési mechanizmusokat létrehozni, amelyek lehetővé teszik közösségi missziójának fenntartását.

A lehetséges jövőket kisszámú és elmesélhető történetté alakító forgatókönyvek fontos tulajdonsága, hogy mozgósítják értékalkötelezettségeinket, és érzelmileg mozgatnak meg bennünket. Amint, a jövőről beszélve, nemcsak elvont lehetőségekről elmélkedünk, hanem érzékletes forgatókönyvek is megjelennek előttünk, a figyelmünk már elsősorban nem arra fókuszál, hogy melyiknek mekkora a valószínűsége, hanem inkább arra, hogy melyikre vágyunk jobban, és melyiket szeretnénk inkább elkerülni. Legalábbis e kettő – a bekövetkezés valószínűsége és annak kívánatossága – egyszerre munkál bennünk, és e kettő együttes hatása alatt érzünk késztetést arra, hogy állást foglaljunk, elkötelezzük magunkat valamelyik forgatókönyv mellett, és annak érdekében cselekedjünk, hogy a jövő éppen e forgatókönyvhöz váljék hasonlóvá. Ez az a pont, ahol a jövőről való gondolkodást és a jelenben való cselekvést egymással összekötjük. Az OECD keretei között az oktatás jövőjéről folyó párbeszéd tapasztalatai azt mutatják, hogy azok, akik egyidejűleg mérlegelik valószínűség és a kívánatosság e két szempontját – és persze akik hajlandók a Saussois által felvázolt modell keretei között gondolkodni – az „átalakulás forgatókönyvét” tartják a legrokonszenvesebbnek vagy a leginkább elfogadhatónak. E forgatókönyv az, amelyen belül a leginkább elképzelhető az egész életen át tanulásnak az a víziója, amely mellett az OECD tagállamainak többsége az elmúlt egy vagy két évtizedben elkötelezte magát, és amelyre magának az OECD-nek a stratégiája is épül.

A kereslet-érzékeny közszolgáltatás és a komplexitás

A Saussois által az „átalakulás forгатókönyvének” nevezett vízióban a közszolgáltatások világa, ezen belül az oktatás olyan módon alakul át, hogy miközben képessé válik alkalmazkodni az egyes igénybevevők egyre jobban diverzifikálódó és differenciálódó igényeihez, aközben továbbra is garantálni tudja az alapvető nagy közösségi célok érvényesülését. Éppen ez a gondolat az, ami ezt a forгатókönyvet megkülönbözteti a piacitól. A két forгатókönyv mögött jól kivehető az a két nagy paradigma, amelyek rivalizálása szinte minden fejlett országban uralja az oktatásról és általában a közszolgáltatásokról folyó társadalmi és politikai vitákat. Ha igaz az, hogy az egyéni igények elismerésének és további differenciálódásának nincs alternatívája, akkor a kérdés úgy is felvethető: vajon e folyamat kezelhető-e a közösségi paradigmán belül, vagy pedig nem (és akkor nem marad más, mint a piaci paradigma). Azok körében, akik az utóbbi mellett érvelnek, jól megkülönböztethető két csoport: az egyik az, amelyik „szereti” a piacot, a másik pedig, amelyeik „nem szereti”, de kikerülhetetlennek tartja, mert nem hisz abban, hogy a közösségi rendszerek képesek a komplexitásnak azt a szintjét kezelni, amit a piac. A másik oldalról nézve láthatjuk egyfelől azokat, akik a piaccal szemben ellenérzéssel viseltetnek, és azokat is, akikben nincs ilyen érzés, de mégsem gondolják azt, hogy mindenképpen a piacot kellene választani, mert hisznek abban, hogy nem a piac képes kizárólag az egyéni igények sokféleségének az elismerését, és az erre épülő rendszer hatékony szabályozását megvalósítani.

Azoknak, akik értékválasztás nyomán vagy racionális mérlegeléstől vezetve a közösségi modell mellett elkötelezettek vagy képesek abban is gondolkodni, szembe kell nézniük néhány alapvetően nehéz kérdéssel. Mindenekelőtt azzal, hogy – hacsak nem akarják ezt kényszerrel visszaszorítani – miképpen képesek menedzselni az egyéni igények sokféleségének robbanásszerű növekedését, és hogyan képesek úrrá lenni az ebből fakadó növekvő komplexitáson. Ezzel együtt szembe kell nézniük azzal a kérdéssel is, vajon lehetséges-e oly módon megújítani a közszolgáltatásokat, hogy azok képessé váljanak egyénre szabott, az egyéni kereslethez igazodó szolgáltatást nyújtani, azaz meg tudják adni azt, amit a piac nyújtani tud. Ha a kormányzásra fókuszálunk, a kérdést így fogalmazhatjuk meg: „Vajon miképpen kell megújítani a kormányzást akkor, ha *keresletre érzékeny* közszolgáltatást kívánunk létrehozni és működtetni?”. Az „átalakulás forгатókönyvének” a lényege éppen ez: oly módon megvalósítani a keresletre való érzékenységet, hogy eközben fenntartható maradjon az oktatás közösségi és közszolgáltatási jellege (OECD, 2006).

Mielőtt rátérnék arra, hogy ennek milyen kormányzási feltételei lehetnek, egy kis kitérőt kell tenni, és szükséges néhány szót ejteni arról a tágabb kontextusról, amelyben e feltételek megteremtéséről gondolkodva mozognunk kell. E kontextus egyik meghatározó jellemzőjének az OECD egyik, oktatási kérdésekkel is intenzíven foglalkozó jövőkutató szakembere, *Riel Miller* azt tarja, hogy a kormányzás megszokott formái napjainkban egyre kevésbé képesek azoknak a problémáknak az eredményes megoldására, amelyek megoldását tőlük várjuk. Úgy látja, a különböző szervezetek egyre inkább feladják azt, hogy a hatalmat merev szervezeti struktúrák és szervezeti szabályok megállapításával tartósan és végérvényesen hozzákössék a szervezet csúcsán lévőkhöz. Ezzel párhuzamosan egyre inkább jellemzővé válik az, hogy kezdeményezések növekvő hányada nem a vezető pozíciókban lévőktől, hanem a szervezet legkülönbözőbb szintjeiről érkezik (*Miller, 2001*). A vezetés megosztottá válik, ami azonban nem szervezeti anarchiát eredményez, hanem nagyobb szervezeti hatékonyságot és eredményességet. Az a folyamat, amelynek a keretei között mindez megvalósul, persze messze nem problémátlan. Ahogy Miller hangsúlyozza, azok, akik maguk nem vesznek aktívan részt az új szabályok megalkotásában, a változásokat gyakran veszélyes külső erők hatásának tulajdonítják, a folyamatot kockázatosnak látják és elveszíthetik biztonságérzetüket. A szervezeti tehetetlenség és ellenállás konfliktusokat generálhat, és megbéníthatja azokat az erőket, amelyek a régi módszereket át akarják

alakítani, vagy újakat akarnak kitalálni. Az inadekvát kormányzási formák továbbélése akár a sokféleség és a demokrácia időszakos visszaszorulását is eredményezheti.

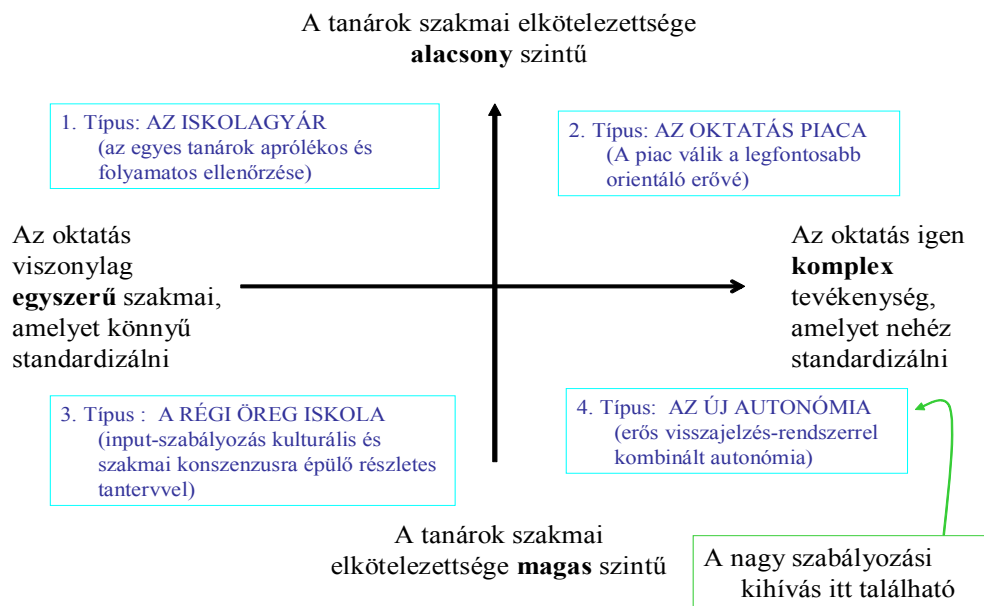
A komplexitás, és ezzel együtt a bizonytalanság és a kockázatok növekedése az oktatási rendszereken belül is sokféle módon megnyilvánul. Így például a tanulói népesség összetételének a növekvő heterogenitása, és ezzel párhuzamosan az, hogy mind több csoport igényel magának a többiekétől eltérő, speciális ellátást, végtelenül bonyolulttá teszi az ellátó rendszer tervezését. Az, hogy a programkínálat és választék növekedésével az egyéneknek mind gyakrabban kell a későbbi iskolai pályafutásukra jelentős hatással lévő döntéseket hozniuk, együtt jár a téves döntések kockázatának növekedésével. A vállalati technológia és a piaci igények gyors változása miatt a vállalatok szakképzett munkaerő iránti igénye kiszámíthatatlanná válik, ami a szakképzés területén lehetetlenné teszi a kibocsátás és az igények összeegyeztetését célzó korábbi tervezési módszerek fenntartását. A decentralizáció és a helyi szereplők növekvő önállósága, cselekvésük sokfélesége miatt a nemzeti hatóságok egyre kevésbé képesek nyomon követni azt, ami az oktatási rendszerekben történik. A tankönyvek, taneszközök, elektronikusan elérhető oktatási programok kínálatának és választékának robbanásszerű növekedésével ezek iskolai szintű kiválasztása rendkívül bonyolulttá válik. Ezzel párhuzamosan a tanítási eszközök, így a tankönyvek minőségének a garantálása is nehezebb lesz: az állami hatóságok a megszokott módszerek alkalmazásával már nem képesek erre. A központilag kezdeményezett fejlesztő beavatkozások reformok egyre kevésbé „állnak össze” koherens reformokká, a kommunikációjukat egyre többféle külső „zaj” zavarja, és az iskolák vagy a tanárok nehezen értik meg az ezek mögött lévő stratégiai szándékokat. A különböző kvalifikációkat vagy diplomákat kiadó, ilyeneket elismerő szervezetek világában egyre nehezebb eligazodnia akár a munkáltatóknak, akár a tanulóknak. Az ilyen és ehhez hasonló példákat még hosszan lehetne sorolni. Közös bennük az, hogy mindannyian a komplexitás, és ezzel együtt bizonytalanság vagy a kockázatok növekedését jelzik, legalábbis mindezek a jelenségek a megszokott szabályozási környezetben a bizonytalanság és a kockázatok növekedéseként jelennek meg.

A komplexitás növekedése kihívást jelent a rendszert szabályozó mechanizmusok számára. Ennek mértéke természetesen – a változások mértékétől függően – oktatási rendszerenként eltérő, és a kihívásra adott válaszokban is óriási eltérések lehetnek, ami szintén egy sor rendszer-specifikus, ország-specifikus vagy, ha úgy tetszik, kultúra-specifikus tényezőtől függ. A válaszokat alapvetően meghatározhatják a tanításról vagy a tanulásról alkotott szakmai vagy tágabb társadalmi elképzelések. Meghatározó lehet például az, vajon a domináns vélekedések a tanítást és a pedagógiát olyan egyszerű dolognak tartják-e, amihez tulajdonképpen mindenki ért, vagy olyannak, amely magas-szintű speciális szakértelmet igényel, illetve – ha magas speciális szakértelmet igénylőnek tartják – inkább könnyen standardizálható technikai jellegű tevékenységet látnak-e benne, vagy valami olyasmit, mint amilyen a művészet, melyet nem lehet standardizálni.

A komplexitás kezelhetősége és a komplexitás nagyobb mértékével adekvát szabályozási megoldások alkalmazása alapvetően függ a pedagógus szakma állapotától is: különösen a tanárság szakmai elkötelezettségének és motiváltságának mértékétől. Ha az itt említett két szempontot tekintjük kiindulásnak (egyfelől a tevékenység bonyolultságát és standardizálhatóságát, másfelől a tanári szakma motiváltságát és elkötelezettségét), akkor a lehetséges szabályozási megoldásoknak máris négy ideáltípusa jelenik meg előttünk (lásd [3.2. ábra](#)). Ezek közül kettő olyan, amely a komplexitás növekedéséhez köthető, de az egyik csak akkor működőképes, ha ebben elkötelezett partner a tanárság, a másik akkor is, ha ez nem jellemző.

3. ábra

Szabályozási kihívás az oktatásban: a tanári szakma perspektívájából



Forrás: Halász, 2006b

Az a négy típus, amely így kirajzolódik előttünk, természetesen nem független attól a négy forgatókönyvtől, amelyeket korábban idéztünk fel. A „régii öreg iskoláról” ma is sokan álmodnak, a komplexitás növekedése azonban lényegében kizárja az ehhez való visszatérést. A komplexitás csökkentésére irányuló kényszer (pl. az egyéni igények elismerésének a megtagadása) legfeljebb a konszenzust kevésbé igénylő „iskolagyár” terjedését válthatja ki. Akik azt gondolják, hogy a magas szintű komplexitás elfogadásának nincsen alternatívája, mérlegelhetik, hogy a modell két alternatívája közül az „oktatás piacának”, vagy az „új autonómiának” nevezettet szeretnék-e inkább, és mérlegelniük kell azt is, vajon – ismerve az adott oktatási rendszer feltételeit – melyiknek van inkább realitása. Az a modell, amelyet a 3. ábra vázol elénk, többek között azt kívánja hangsúlyozni, hogy a választást e két alternatíva között alapvetően meghatározhatja a pedagógus szakma állapota és viselkedése.

Ezek a kérdések, ha nem is mindig explicit módon, ma ott vannak szinte minden fejlett ország oktatáspolitikai vitáinak a középpontjában. Azok, akik belenyugodtak abba, hogy az oktatás nyitottá válása miatt a „megőrzés forgatókönyvének” kevés az esélye, és az ennek megfelelő „régii öreg iskola” már csak a konszenzus hiánya miatt sem varázsolható újjá, továbbá akiket taszít a „túlélés forgatókönyvét” megvalósító „iskolagyár”, az előtt a dilemma előtt találják magukat, vajon a piaci vagy a közszolgáltatási alternatíva felé mozduljanak-e. Azokat, akik hisznek a piac problémamegoldó képességében, és akiket az individualitás-közösség tengelyén történő értékválasztás, vagy más meggyőződés nem állított szembe ezzel a társadalmi intézménnyel, könnyebb helyzetben vannak. A nehezebb azoknak a helyzetük, akik a *közszolgáltatások megújulásában* szeretnék hinni. Abban, hogy a közösség által ellenőrzött rendszer is képes érzékennyé válni az egyéni igények sokféleségére és képes egyénre szabott szolgáltatásokat kínálni.

Ennek az alternatívának a megvalósulása az, amit a 3. ábrában bemutatott modell „új autonómiának” nevez, és ami az oktatási rendszerek kormányzásának és szabályozásának egyfajta új modelljét jelenti. Ennek a modellnek a lényege, hogy a diverzifikálódás támogatása érdekében a lehető legnagyobb mértékben kitágítja a lokális szereplők (mindenekelőtt az iskolák) autonómiáját, ugyanakkor rögtön az indirekt ellenőrzés szoros hálóját fonja e köré egy olyan rendszer megteremtésével és működtetésével, amely a

visszajelzések, ösztönzők és támogatások bonyolult együttesével próbálja az autonóm szereplők viselkedését a közösségi céloknak megfelelő keretek között tartani. Ez a megújult közszolgáltató rendszer alternatívája.

A megújult közszolgáltató rendszer

Ma a fejlett országok nagy részében arról, hogy miképpen lehetne úgy megújítani az iskolai oktatást, hogy az rugalmasságban, adaptivitásban, az egyéni igényekhez való alkalmazkodó képességében és minőségében felvehesse a versenyt az oktatási szolgáltatások piaci formáival, nemcsak komoly reflexió zajlik, hanem konkrét reformokkal is segíteni próbálják az ilyen irányú fejlődést. A közösségi szolgáltatások ilyen irányú fejlődése alapvető változásokat igényel azokban a mechanizmusokban, amelyekkel e szolgáltatások rendszerét kormányozzák. Egy új kormányzási vagy regulációs paradigma kibontakozását látjuk, amely azt eredményezi, hogy a közsférába olyan mechanizmusok épülnek be, amelyek nagymértékben megnövelik e szféra nyitottságát és rugalmasságát, és képessé teszik olyan funkciók betöltésére is, amely funkciók betöltését korábban csak a piactól remélhettük. A bürokratikus rendszerek új működési logikára való átállításáról van szó, amely bizonyos hasonlóságok ellenére *sem* írható le egyszerűen a közsféra piacosításaként. Ennek az új paradigmának vagy új gondolkodásmódnak három sajátos megjelenését szeretném itt bemutatni. Az első a *hálózati kormányzás*, a második az *intelligens elszámoltathatóság* és a harmadik a *regulatív állam* képében tárul elénk.

Az a gondolat, hogy kialakulóban van a gazdasági és politikai folyamatok megszervezésének és koordinálásának egy olyan új modellje, amely az egyének és a szervezetek közötti kötelek sajátos formájára, a *hálózatokra* épül, a 90-es évekre nyúlik vissza. Ekkor figyelt fel több, a vállalati viselkedést és vállalati stratégiákat vizsgáló szerző arra, hogy a hierarchikus-bürokratikus és a piaci struktúrák mellett kialakulóban van egy harmadik típusú szervezeti modell, amely a másik kettőtől eltérő sajátosságokat hordoz, és egyfajta „harmadik utas” modellként is értelmezhető (Candace, 1977). A hálózati társadalom fogalmát Manuel Castells *“A hálózati társadalom kialakulása”* című 1996-ban megjelent könyve tette általánosan ismertté. A témával elsők között foglalkozó szerzők egyike „*Sem piac, sem hierarchia: a szervezetek hálózati formái*” című 1990-ben megjelent tanulmányában egy könnyen áttekinthető táblázatos formában foglalta össze a három szervezeti alaptípus legfontosabb jellemzőit (Powell, 1990), amit azután később többen átvettek és továbbfejlesztettek. A három modell összehasonlítása jól mutatja, hogy a gazdasági és politikai folyamatok megszervezésének és koordinációjának valóban olyan új modellje jelenik meg előttünk, amely se nem a bürokratikus, se nem a piaci logikát követi, hanem valamilyen, a bürokrácián és a piacon túli, harmadik típusú logikát (lásd *1. Táblázat*). A hálózati modellre épülő, a hálózati szerveződést támogató társadalom a piaci viszonyokra épülőhöz hasonlóan, és a bürokratikus modelltől eltérően, a komplexitás magas szintjét képes kezelni, anélkül, hogy jellemzője lenne a piacra jellemző haszonszerzésre törekvés vagy a veszteséket is produkáló verseny. Elképzelhető, hogy az oktatási rendszerek jövőbeni fejlődésének lehetséges útjai közül valamelyik e modell felé vezet. A CERI jövőkutatói programjának keretei között a kilencvenes és kétezres évek fordulóján megalkotott első forgatókönyvek egyike, mint emlékeztető, éppen a hálózati társadalomé volt (OECD, 2001). Az első forgatókönyvek nyilvánosságra hozatalát követően a program célja többek között éppen az lett, hogy e modellnek az oktatási rendszeren belüli lehetőségét, tényleges kialakulását és terjedését vizsgálja (OECD, 2003).

1. Táblázat

A bürokratikus, piaci és hálózati szervezeti modellek jellemzői

	<i>Bürokrácia</i>	<i>Piac</i>	<i>Hálózat</i>
<i>A kapcsolatokat</i>	Munkaviszony	Szerződés és szerzői	Források kölcsönös

<i>meghatározó alapelv</i>		jogok	cseréje
<i>A függőség jellege és mértéke</i>	Függőség	Függetlenség	Kölcsönös függőség
<i>A cserekapcsolatok hordozója</i>	Tekintély/hatalom	Árak/pénz	Bizalom
<i>A konfliktusmegoldás és a koordináció eszköze</i>	Szerepek és utasítások	Alkudozás és bírósági eljárás	Diplomácia
<i>A szervezeti kultúra jellege</i>	Alárendeltség	Verseny	Reciprocitás

Forrás: Rhodes 1999 (idézi Kjær, 2004)

Az „intelligens elszámoltathatóság” fogalmát általában *David Miliband* angol oktatáspolitikus nevéhez kötik, aki e fogalmat az oktatási standardokért felelős miniszterhelyettesként 2003-ban elmondott beszédeiben több alkalommal használta, és a tartalmát is részletesen kifejtette (*Miliband, 2003*). A fogalom Magyarországon mindenekelőtt az említett oktatáspolitikus munkatársaként dolgozó *David Hopkins* előadásaiból és írásaiból vált ismertté (*Hopkins, 2006*). A komplex elszámoltathatósági rendszerek kiépítése ma a modern államok oktatási rendszereiben zajló folyamatok egyik legjelentősebbike, és nem meglepő, hogy e területen különböző modellek, és az ezek mögött található szakmai és politikai megközelítések rivalizálnak egymással. Az elszámoltathatóság „buta” és „intelligens” formáinak a megkülönböztetése abban a dimenzióban merül fel, vajon melyik elszámoltathatósági rendszer képes figyelembe venni az emberi tanulás végtelen komplexitását, és melyik képes támogatni az egyénre szabott tanulás terjedését.

Az intelligens elszámoltatási rendszereknek itt öt olyan építőkövét emelném ki, amelyek együttesen intelligenssé tehetik az ilyen rendszereket. Érdemes hangsúlyozni, hogy ezek mindegyikére szükség van, mert ha bármelyik hiányzik, akkor vagy az elszámoltathatóság vagy annak intelligens jellege sérül. Az első természetesen az *intézményi önállóság*. Csakis az önálló intézmények tudnak olyan intelligens, tanulásra képes szervezetekké válni, amelyek képesek megérteni az egyéni tanulás bonyolultságát és képesek menedzselni egy olyan pedagógiai folyamatot, amely a tanulás egyéniesítésére épül. Csak az ilyen szervezeteknek van valóban szükségük önmaguk intelligenssé fejlesztésére, és csak ezek esetében képes a szervezeti intelligencia és a folyamatos szervezeti tanulás kitermelni mindazokat a változásokat, amelyek az adott intézmény sajátos körülményei között a tanulási eredmények tartós növekedéséhez vezethetnek. A második olyan külső *visszajelző és támogató mechanizmusok* működése, amelyek az önálló intézményeknek jelzik azt, hogy jó irányba haladnak-e, és amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy a saját tevékenységüket korrigálják, ha erre szükség van. Természetesen e mechanizmusoknak is kellően intelligensnek kell lenniük: a durva leegyszerűsítésre épülő és így elkerülhetetlenül dezorientáló iskolai rangsorok nyilvánosságra hozatala önmagában nem elegendő. A harmadik az a *belső intézményi potenciál*, amely az intézményeket képessé teszi arra, hogy – ha a külső visszajelzések ezt indokolják –, valóban tudják korrigálni a saját működésüket, és amelyet a külső támogató mechanizmusok állandóan fejlesztenek. E potenciál részben adottság, részben azonban fejleszthető, és szükséges is fejleszteni: tudatos fejlesztése maga is része az intelligens elszámoltatási rendszereknek. A negyediket azok az *érdekeltségi rendszerek* alkotják, amelyek olyan ösztönzőket és szankciókat tartalmaznak, amelyek az intézményeket arra készítik és – ha kell kényszerítik –, hogy ha erre szükség van, ténylegesen végrehajtsák az önkorrekciós lépéseket. Végül az ötödik egy olyan *oktatáspolitikai vagy fejlesztési politika*, amely az egyes intézmények folyamatos önfejlesztésének az elvére épül, és amely gondoskodik arról, hogy a szabályozási és a

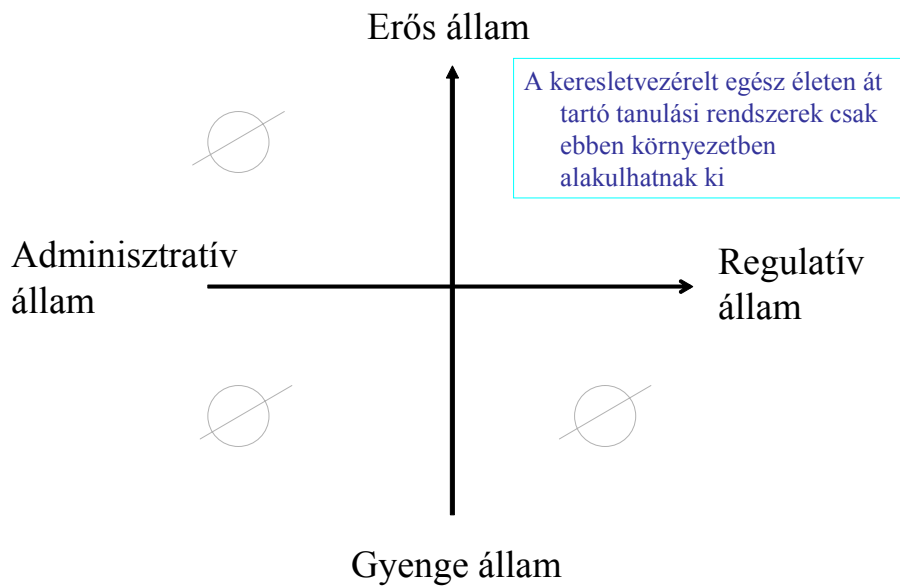
politikai környezet tartósan és koherens módon megfeleljen ennek az elvnek. Ha mindezek az építőkövek együtt vannak, akkor alakulhat ki olyan rendszer, amely a piachoz hasonlóan képes a komplexitás magas szintjének a kezelésére. A fejlett országok jelentős hányadában jól kivehető az a fejlődési irány, amely az oktatási rendszereket ebbe az intelligens elszámoltathatóságnak az irányába viszi.

A regulatív állam gondolata arra a kérdésre ad választ, hogy milyen lehet, és milyen legyen az állam szerepe abban az esetben, ha lemond arról az illúzióról, hogy képes az intézményi folyamatok aprólékos mikro-menedzselésére, ugyanakkor nem mond le arról, hogy az alapvető társadalmi célokat érvényre juttassa. Az ilyen államnak meg kell változtatnia a viselkedését és a korábbiaktól eltérő, új eszközrendszert kell működtetnie. Az államnak azt a szerepváltozását, amelyet az általa ellenőrzött rendszerek komplexitásának a növekedése kényszerít ki, sokan úgy írnak le, mint visszavonulást vagy gyengülést, jobb esetben, mint tudatos decentralizációt vagy a hatalom delegálását. Valójában ennél összetettebb folyamatról van szó, amely ideális esetben nem az állami szerepvállalás gyengülését, hanem – éppen ellenkezőleg – annak *erősödését* jelenti. Ez azonban nem az intézményi folyamatok közvetlen ellenőrzésére törekvő hagyományos állam megerősödése, hanem egy egészen más államé: azé, amely az intézményi autonómiát nem korlátozni, hanem azt határozottan és minden eszközzel garantálni kívánja. Az ilyen állam olyan szabályozási és érdekeltégi környezetet épít ki, amely indirekt módon ugyan, de nagymértékben képes befolyásolni az autonóm intézmények viselkedését. *Francis Fukuyama* „Államépítés” című könyvében (*Fukuyama, 2005*), amelynek fő címzettjei a leszakadó országokba irányuló fejlesztési politikák irányítói, de a következtetései relevánsak a fejlett államok számára is, az erős vagy gyenge államot szembeállító egydimenziós vagy kétpólusú gondolkodást egy olyan kétdimenziós vagy négpólusú gondolkodással javasolja felváltani, amelyben a fentiek jól értelmezhetők.

Keresletvezérelt, vagyis az egyéni tanulási igények végtelen sokféleségére reagálni kívánó – és így a komplexitás rendkívül magas szintjét kezelni képes – egész életen át tartó tanulási rendszerek úgy alakulhatnak ki, ha az állam az intézményi folyamatok közvetlen menedzselése helyett az átfogó szabályozási környezet megteremtésére, hatékony működtetésére és folyamatos jobbítására törekszik. Ez utóbbira azonban csak egy erős állam képes. Olyan állam, amely többek között sokféle információval rendelkezik a rendszerben zajló folyamatokról, szabályozó eszközök sokféleségét képes mozgásban tartani, ha szükséges időközönként képes a folyamatokba közvetlenül is beavatkozni, és erre megfelelő erőforrásokat is tud megmozgatni, továbbá – ami mindennél fontosabb – amint a közvetlen szükséghelyzet elmúlt, van ereje ellenállni a közvetlen beavatkozás fenntartására irányuló kísértésnek, és azonnal vissza tud vonulni. Ez Fukuyama modelljében az erős regulatív állam (lásd *4. ábra*). Ahol erre törekszenek, ott nem a piac és az állam szembeállítása a cél, hanem az állam olyan módon történő működtetése, hogy az a piachoz hasonló képességgel rendelkezzen a komplexitás kezelésére.

4. ábra

A keresletvezérelt egész életen át tartó tanulási rendszerek és az erős regulatív állam



Az erős regulatív állam perspektívájából teljesen új megvilágítást kap mindaz, amit az elmúlt évtizedekben a decentralizációról vagy a helyi és intézményi önállóságról gondoltunk. A decentralizáció és a helyi vagy intézményi önállóság nem arról szól, hogy az állam a hatalmából átenged a lokális szereplőknek, hanem arról, hogy megérti: a mikro szintű folyamatok eredményesebben és hatékonyabban irányíthatóak egy olyan eszközrendszerrel, amely a makro- és a mikro-szint eltérő dinamikájának a megértésére és tudomásul vételére épül. Érdemes hangsúlyozni, valójában nem új dologról van szó. Szándékosan leegyszerűsítve: a madarász sem futkos a madarak után, hanem csapdákat állít nekik. Az erős regulatív állam nem próbálkozik a mikro-menedzsment reménytelen eszközével, hanem olyan regulációs környezetet épít, amely a lehető legjobban determinálja a mikro-szintű szereplők viselkedését.

Az oktatás és a komplexitás tudománya

Az eddigiekben gyakran használtam a komplexitás fogalmát, anélkül, hogy kísérletet tettem volna annak pontosabb meghatározására. Ahhoz, hogy az eddig elmondottak valóban értelmet nyerjenek, szükség van ennek a fogalomnak az alaposabb körüljárására. Ugyanis az a kihívás, amellyel a XXI. századi kormányzás, ezen belül az oktatási rendszerek kormányzása – és egyúttal mikro-szinten az iskolák vezetése is – szembenéz, nem írható le egyszerűen a rendszerek és az intézményi folyamatok *bonyolultságának* a növekedéseként, és ebből fakadóan átláthatóságuk és ellenőrizhetőségük csökkenéseként. Ha csak erről lenne szó, akkor is szükség lenne a kormányzási és vezetési mechanizmusok változására, de ennél ez a fogalom jóval többet jelent.

A komplexitás – ahogyan erről az elmúlt évtizedekben kialakult, eredetileg a fizika területén megfogalmazott káoszelméletből kinőtt *komplexitás-elmélet (complexity theory)* gondolkodik – jóval többet jelent, mint az, amit általában bonyolultság alatt értünk. A komplexitás fogalmával azt az állapotot írjuk le, melyre az jellemző, hogy *autonóm, de egymás viselkedésére kölcsönösen reagáló ágensek interakcióiból előre nem kalkulálható állapotok jönnek létre*. A káoszelmélet főleg azt hangsúlyozta, hogy az ilyen állapottal jellemezhető rendszerekben egy-egy ágens viselkedésének egészen apró változása nyomán is bizonyos idő elteltével szélsőségesen eltérő állapotok jöhetnek létre. Ugyanakkor az ilyen

rendszerek mégsem írhatóak le egyszerűen a káosz fogalmával, mert a változások mindig sajátosan rendezett mintázatokat vesznek fel. Ilyen állapot jellemzi a *komplex adaptív rendszereket*, amelyek a viselkedés végtelen sok formáját képesek létrehozni, és többszörös visszacsatolási mechanizmusok révén, tanulással képesek alkalmazkodni a környezetük előre nem kalkulálható változásaihoz.

Érdeemes ezzel kapcsolatban újra felidézni azt, amit korábban a „jövő előre láthatóságáról”, az elágazásokról, ebből fakadóan a lehetséges párhuzamos jövők végtelen mennyiségéről, és mindezzel összefüggésben a jövő komplexitásáról mondtam. A kérdés azonban itt most már nem annyira a jövő előreláthatósága, mint inkább a jelenben zajló folyamatok tervezhetősége és ellenőrizhetősége (ami persze összefügg a jövő alakíthatóságával is). Kérdés továbbá az, hogy mindez mennyiben releváns a mai és a jövőbeni – várhatóan az egész életen át tartó tanulásra épülő és az egyéni tanulói igények rendkívüli sokféleségét elismerni kívánó – oktatási rendszerek kormányzásával kapcsolatban. Vajon azok a gondolkodási sémák és azok az eszközök, amelyek alkalmazására a mai oktatási rendszerek kormányzása épül, mennyire lesznek használhatóak a jövőben?

Korábban több példát említettem arra, hogy a komplexitás, és ezzel együtt a bizonytalanság és a kockázatok növekedésének milyen formáit figyelhetjük meg az oktatási rendszerekben. A keresletre érzékeny, az egyéni tanulási igények sokféleségét kezelni kívánó és az egész életen át tartó tanulást támogató rendszerekben a komplexitás nyilvánvalóan tovább fog nőni. E rendszereknek ezért fel kell adniuk a bürokratikus szabályozás jól ismert, a XIX. századból örökölt formáit, és új szabályozási formák felé kell elmozdulniuk. Ahogy korábban hangsúlyoztam, ez megtörténhet a piac térhódításán keresztül, de megtörténhet olyan új mechanizmusok kialakulásán keresztül is, amelyek egyik példája lehet az, amit a hálózati társadalomként vagy hálózati kormányzásként írunk le.

Akár az „átalakulás forgatókönyvének”, akár a „piaci forgatókönyvnek” megfelelően alakulnak a dolgok, az bizonyos, hogy az oktatási rendszereket olyan autonóm helyi szereplők (egyes iskolák, tanuló egyének, nyomásgyakorló csoportok sokasága, a legkülönbébb oktatási szolgáltatások fogyasztói) fogják egyre inkább alakítani, akiknek a viselkedését nem tudjuk pontosan kiszámítani. A komplexitást növeli, hogy e szereplők viselkedése hat egymásra is. Gondoljunk csak – egy aktuális hazai példát véve – arra, hogy például azt, hányan jelentkeznek egy évben emelt szintű érettségi vizsgára, nagymértékben befolyásolja az, hányan jelentkeztek erre az előző évben. Ha ugyanis korábban sokan jelentkeztek, és emiatt az egyének azt tapasztalják, csak emelt szintű érettségivel lehet bejutni bizonyos felsőoktatási programokba, e tapasztalás növelheti azok számát, akik ilyen szintű vizsgára jelentkeznek. Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszerben is olyan lavinaszerű hatások jelenhetnek meg, amelyek a gazdaság és a piac világát jellemzik, és amelyek kimenetét nehéz előre kalkulálni. Ha megnő az egyes szereplők kölcsönös egymástól való függése, és ennek nyomán nehezen kalkulálható folyamatok indulhatnak el, a rendszer szabályozása új, a bürokratikus szabályozás keretei között megfigyelhetőkől eltérő eszközök alkalmazását igényli.

Mindebből az is következik, hogy az oktatás világában sem lehet többé lemondani annak gondolkodásmódnak az alkalmazásáról, amely a komplexitás-elméletre jellemző. E tekintetben szimbolikus jelentőségűnek tekinthető, hogy néhány éve az Egyesült Államok szövetségi oktatásügyi hatóságának a megrendelésre készült egy olyan tanulmány, amely éppen arra a kérdésre kereste a választ, vajon az oktatás területén milyen módon lehet és kell alkalmazni a komplexitás-elméletet (*Sanders & McCabe, 2003*). Ez az elemzés módszeresen áttekintette, hogy a különböző kormányzati területeken mennyire jellemző a komplexitás-elmélet közvetlen alkalmazása, és ennek eredményeképp többek között azt állapította meg, hogy e megközelítésnek a gyakorlati problémamegoldásban történő előfordulása a környezetvédelemtől kezdve az energiapolitikán át a külpolitikáig szinte minden területen

megfigyelhető, ez alól csaknem egyedül az oktatás kivétel. A szerzők egy mottóban *Heinz Pagels* amerikai fizikust idézik, aki 1998-ban azt mondta „*meg vagyok győződve róla, hogy a következő évszázad gazdasági, kulturális és politikai szuperhatalma azoké a nemzeteké és azoké az embereké, lesz, akik birtokában vannak a komplexitás új tudományának*”. A komplexitás-elmélet oktatási relevanciájának a felismerését jól jelzi az is, hogy az Amerikai Oktatókutató Társaság (AERA) a kilencvenes évek közepén önálló tematikus munkacsoportot hozott létre ennek a területnek a kutatására.⁵

A komplexitás-elmélet új lehetőségeket tár elénk nemcsak a makro- és a mikro-szintű folyamatok összekötésére, de annak a dilemmának az áthidalására is, hogy vajon inkább az autonóm módon cselekvő ágensekre, vagy inkább a cselekvésük együtteséből kiolvasható struktúrákra figyeljünk-e elsősorban (*Byrne, 1998*). A makro- és mikro-szintű, azaz a rendszerszintű, és helyi-intézményi szintű folyamatok egyidejű figyelése (sőt, ha lemegyünk az osztálytermi vagy az egyes tanuló szintjéig, vagy akár még ennél mélyebbre, akkor beszélünk kell akár még „nano” szintről is), és ezek összekapcsolása a decentralizálódó oktatási rendszerekben ma sehol nem kerülhető meg. Ugyanígy az ágens vagy struktúra valaha tisztán elméletinek számító dilemmájával is nap, mint nap szembe kell néznünk a gyakorlati oktatáspolitikai vagy oktatásfejlesztési területén (például akkor, amikor azt próbáljuk megbecsülni, hogy adott jogi szabályozási környezetre vagy adott standardok bevezetésére várhatóan hogyan reagálnak az autonóm helyi hatóságok és az intézmények).

Bár a korábban említett amerikai elemzés még azt jelezte, hogy az oktatás területe más területekhez képest lemaradt a komplexitás-elmélet gyakorlati alkalmazásában, ha jobban megnézzük a releváns irodalmat, ma már találunk példákat erre is. A komplexitás-elmélet társadalomtudományi alkalmazásával összefüggésben talán legtöbbet idézett szerző, *David Byrne* például a nyilvános iskolai rangsorokkal és a mögöttük lévő adatok elemzésével kapcsolatban is használta a komplexitás-alapú megközelítést, azt demonstrálva, hogy a longitudinális adatgyűjtésre épülő nagyszámú tanulói és iskolai adatot tartalmazó adatbázisok korrekt módon e nélkül egyáltalán nem dolgozhatóak fel (*Byrne, 1998*). Az oktatásfejlesztés egyik legismertebb kanadai szakértője, *David Fullan* és az által vezetett, az angol kormány által felkért, team pedig az angol olvasástanítási reform értékelése⁶ során alkalmazta e megközelítést, egyúttal azt is igazolva, hogy a tanulási folyamatra *tényleges* hatást gyakorolni kívánó átfogó oktatási reformok e nélkül egyáltalán nem tervezhetőek, nem menedzselhetőek és nem is értékelhetőek. Fullan egyik könyvében, éppen erre az egyébként igen nagy hatású konkrét politika-értékelésre utalva, szándékosan direkt és informális stílusban fogalmazva ezt írta: „*a trükk az, hogy megtanuljunk egy kicsit otthonosabban érezni magunkat a komplex rendszerek szörnyű világában, hogy kevesebb olyan dolgot csináljunk, ami csak tovább súlyosbítja a már amúgy is meglévő problémákat, hogy ellenálljunk annak a kísértésnek, hogy ellenőrizzük az ellenőrizhetetlent, és hogy megtanuljunk használni a komplexitás-elmélet fogalmait az eredményesebb tanulást célzó rendszerek tervezésében és irányításában*” (*Fullan, 2003*).

Az oktatás kormányzása a komplexitás viszonyai között

A komplexitás kihívásával az oktatás világában szembe kell néznünk, akár az „átalakulás forgatókönyve” akár a „piaci forgatókönyv” valósul meg. A XIX. századból öröklött, és nem egy országban mindmáig szinte érintetlenül működő, bürokratikus kormányzási és vezetési modell a jövőben nem tartható fenn, és ahol ettől már eltértek, de az új helyzetet még nem sikerült stabilizálni, le kell számolni azzal az illúzióval, hogy e modellhez vissza lehet térni. Számos országban zajlanak olyan reformok és változások, amelyek megpróbálnak szembenézni ezzel a kihívással. Intézményi szinten ez felértékeli azt a fajta szervezeti és

⁵ Lásd: <http://ccaerasig.com/>

⁶ Az értékelésről készült legutolsó jelentés, és a korábbiakra utaló linkek megtalálhatóak itt: <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/63525/>

vezetési felfogást, amely az iskolákat a környezeti kihívásokhoz alkalmazkodni próbáló dinamikus adaptív rendszernek látja, és ennek megfelelő vezetési filozófiát támogat (lásd. pl. *Morrison, 2002*). Rendszerszinten az állam szerepének aktív újragondolása zajlik: annak a kormányzási megközelítésnek a terjedését látjuk, amelyről az „átalakulás forгатókönyve” is szól, és amelynek a természetét a hálózati kormányzással, az intelligens elszámoltathatósággal és a regulatív állammal kapcsolatos elemek felidézésével próbáltam érzékeltetni. Befejezésül ennek az új kormányzási megközelítésnek néhány olyan elemét foglalnám össze, amelyek megjelenését együtt, vagy külön-külön több országban is láthatjuk. Ezekből az elemekből rakható össze az, amit talán az oktatás, és különösen az egész életen át tartó tanulási rendszerek új kormányzásának nevezhetünk.

Az első ezek közül éppen az, amit az elmúlt években a CERI „Jövő iskolája” programja is támogatni próbált: ez a jövőorientált stratégiai célmeghatározás, ezen belül a „jövő meglátására” való kormányzati képesség növelése és a jövőorientált kormányzási gyakorlat megerősítése. Ehhez szükség van olyan szakmai műhelyekre, amelyek tudatosan és adekvát technikák alkalmazásával – ezen belül különösen a forгатókönyv-elemzés technikájával – próbálják meg feltárni a jövőben várható folyamatokat és kihívásokat. A második, ehhez szorosan kapcsolódó elemet azok a fejlesztő beavatkozások alkotják, amelyek megpróbálják az oktatási rendszer szereplőit és a rendszer egészét a jövőorientált stratégiai célok felé terelni. Ugyancsak fontos, az előzőekhez szorosan kapcsolódó elem a helyi és intézményi folyamatok folyamatos és intelligens monitorozása, nemcsak azért, hogy lássuk, merre mennek a dolgok, hanem azért is, hogy minél jobban megérthessük, miért éppen arra mennek, amerre mennek. Azaz meg kell próbálnunk minél jobban megértenünk az autonóm helyi szereplők viselkedését befolyásoló hatásokat, és azokat a motívumokat, amelyek e szereplőket arra készítetik, hogy az őket érő hatásokra adott módon válaszoljanak. E tudás birtokában kell működtetnünk azokat a rendszereket, amelyek jó minőségű, gazdag és releváns visszajelzések sokaságával látják el az autonóm szereplőket. Az intézmények cselekvését a sajátos igényeiknek megfelelő, ahhoz illeszkedő, célzott támogatással kell segítenünk (így például az egyes intézmények sajátos igényeire szabott tanácsadási és képzési szolgáltatásokkal). Kiemelt jelentőséget kell tulajdonítanunk az intelligens intézményi viselkedés legfontosabb feltételnek, a vezetésnek és a vezetés fejlesztésének. Az oktatás új kormányzásának egyik legfontosabb jellemzője éppen a vezetés-fejlesztés kiemelt támogatása. Azt, hogy egy-egy ország milyen mértékben indult el az új kormányzás felé vezető úton, legelőször azon mérhetjük le, milyen figyelem irányul a vezetés fejlesztésére.

Tekintettel arra, hogy az autonóm szereplőknek egyre több kockázatos döntést kell meghozniuk, és a komplexitás, a nyitottság és a bizonytalanság növekedésével együtt nő annak a kockázata, hogy rossz döntéseket is hozhatnak, mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az egyes egyének és intézmények a lehető legtöbb információhoz jussanak a lehetséges döntési alternatívákról és döntéseik lehetséges következményeiről. Az oktatás világát információban és kommunikációban gazdag világgá kell tennünk. Az orientációs és tájékoztatási mechanizmusok éppolyan gazdag világát kell létrehozunk, amely a fejlett piacgazdaságokban a piac világát jellemzi, gondoskodva az információ minőségéről és megbízhatóságáról. A nyitott viszonyok közötti eligazodás, a szolgáltatásokat igénybe vevő egyének védelme nagymértékben felértékeli a standardok alkotásának a jelentőségét. A nyitott környezetnek egyúttal standardokban gazdag környezetnek is kell lennie. Ezzel kapcsolatban érdemes hangsúlyozni: a standardalkotás nem szükségképpen közvetlenül az állam által végzett tevékenység, de az államnak alapvető szerepe van a standardalkotási folyamat támogatásában, és az elfogadott standardok érvényre juttatásában. A standardokban gazdag környezet egyúttal az értékelési funkció megerősödésével és gazdagodásával is kell, hogy járjon.

A rendszer és a szereplők adaptivitásának a növeléséhez nélkülözhetetlen a tudásteremtést és az innovációt támogató rendszerek működtetése is. A nyitott rendszer tanulóképessége, adaptivitása és ezekkel együtt tényleges teljesítménye csak akkor nő meg, ha a rendszer szereplőinek gazdag tudásháttér áll rendelkezésére, és ha a szakmai munkájuk megújítását szolgáló próbálkozásaik megerősítést kapnak. Mivel a komplex és nyitott környezetben, és a döntési kockázatok növekedése mellett megnő a tévedések és kudarcok lehetősége, működniük kell olyan rendszereknek, amelyek súlyos tévedések vagy kudarcok esetén képesek a célzott intervencióra, az egyensúly helyreállítására. Ilyen feltételek mellett megnő az autonóm szereplők közötti konfliktusok vagy súrlódások esélye is, ami megfelelő konfliktuskezelő és mediációs szolgáltatások működtetését is igényli.

Végül még egy elemet szeretnék külön és nagy hangsúllyal kiemelni. A nagyobb komplexitás kezelésére képes nyitott rendszerek egyik legnagyobb hozadéka nagyobb tanulóképességük és adaptivitásuk. Ez azonban csak akkor realizálódik, ha a rendszer szereplői élnek a nagyobb nyitottság adta lehetőségekkel és hajlandóak kockázatok vállalására. Ahhoz, hogy ez bekövetkezzék, nem elegendő a kockázatokkal járó lehetséges veszteségek minimalizálása, hanem szükség van még valamire: ez a bizalom. A kockázatok növekedésével járó nyitott helyzetek fenntartása csak a bizalom magas szintje mellett lehetséges. Minél nagyobb bizalom jellemez egy-egy rendszert, annál nagyobb nyitottságot engedhet meg magának, és annál nagyobb mértékű komplexitás kezelésére válhat képessé. A bizalom egyik legfontosabb tulajdonsága végtelen törekenysége. Ezért az új oktatási kormányzás egyik kiemelkedően fontos eleme a bizalom folyamatos építése és újrakepítése.

Referenciák

- Byrne, D. (1998): *Complexity Theory and the Social Sciences*. Routledge. London & New York
- Candace, J - Hesterly, W. S. – Borgatti, P. (1997): A General Theory of Network Governance: Exchange Conditions and Social Mechanisms *The Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 4 (Oct., 1997), pp. 911-945
- Fukuyama, F. (2005): *Államépítés*. Századvég Kiadó, Budapest
- Európai Tanács (2002): Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram (online: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1026>)
- Fullan, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. RoutledgeFalmer. New York
- Halász G. (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban, in: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* - 2001, Osiris, 2001., 155-177. o. (online: <http://www.oki.hu/halasz/Download/Decentralizacio.htm>)
- ~ (2002): Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában, *Iskolakultúra*, 4. sz. 3-11. (online: <http://www.oki.hu/halasz/download/Allam%20es%20oktatas%20-%20Iskolakultura%20cikk.htm>)
- ~ (2003): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. *Educatio*. XII. évfolyam 12. sz. 2003 Tél. 510-534. o. (online: [http://www.oki.hu/halasz/download/Educatio%20-%20OMC%20\(jav\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Educatio%20-%20OMC%20(jav).htm))
- ~ (2005): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás (megjelenés alatt) (online: <http://www.oki.hu/halasz/download/Iskolavezetes%20es%20tanulas.htm>)
- ~ (2006a): Érettségi reform: a változás menedzselése a közoktatásban. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.). *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest (online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-halasz)
- ~ (2006b): Public management reform and the regulation of education systems. In: *Networks of Innovation. Towards New Models for managing Schools and Systems*. OECD. Paris. 2003. 99-111. p.

- Hopkins D. (2006): Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű reform. Új Pedagógiai Szemle. 2006/3. sz. 46-52.o. (online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-03-ta-Hopkins-Minden>)
- Kjær, A.M. (2004): Governance. Cambridge. Polity
- Miliband D (2003) ‘School Improvement And Performance Management’ A speech by David Miliband to Performance Management Conference, Bournemouth, 27 January (online: www.dfes.gov.uk/speeches/search_detail.cfm?ID=59)
- Miller, R. (2001): 21st Century Transitions: Opportunities, Risks and Strategies..., What Schools for the Future? OECD. 2001
- Morrison, K. (2002): School Leadership and Complexity Theory, London, RoutledgeFalmer
- OECD (2001): What Schools for the Future? Paris
- OECD (2003): Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris
- OECD (2006): Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues. Paris
- Powell, W.W. 1990. Neither market nor hierarchy: Network forms of organizing. In: N B. Staw & L.L. Cummings (Eds.), Research in organizational behavior: 295-336. Greenwich
- Rhodes, R.A. (1999): Foreword. In: Stoker, G. (ed.): The New Management of British Local Governance. London. Palgrave Macmillan, 1999
- Sanders, I, T. – McCabe, J. A. (2003). The use of complexity science: A survey of Federal departments and agencies, private foundations, universities, and independent education and research centers. Washington, DC: Washington Center for Complexity and Public Policy (online: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>).
- Saussois J-M.(2006): Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis. In: Think scenarios, rethink education. OECD CERI, 53-68. o.
- Simon, H. A. (1982): Korlátozott racionalitás. Budapest, 1982. KJK

Schooling for Tomorrow - A jövő iskolája (a magyar projektről)

Bevezető

Az OECD „Schooling for Tomorrow”⁷ programjának legfontosabb célja, hogy támogassa az oktatással kapcsolatos jövőre irányuló, hosszú távú gondolkodást. Mindezt az egyre összetettebb és bizonytalanabb külső körülmények közepette, egy olyan rendszerben, melyben egyre nő a szereplők száma és egyre áttekinthetlenebbek az érdekeltségek, a szereplők közötti kapcsolatok. A program célja, hogy a jövőkutató módszereit alkalmazva (minderről részletesebben a későbbiekben) a múlt tendenciáinak elemzéséből kiindulva felvázolja az oktatásra ható trendeket. A trendekre alapozva kidolgozza a jövőképeket és lehetséges forgatókönyveket. A jövőről történő gondolkodás elsődleges célja a kedvezőtlen forgatókönyvek elkerülése, megelőzése. Ez egyaránt fontos az oktatásban érintett valamennyi érdekelt számára, ezért a projekt célja, hogy számukra eszközöket nyújtson a kedvező forgatókönyvek kivitelezéséhez. A „Schooling for Tomorrow” program lehetőséget nyújt arra, hogy a jövőről való gondolkodás tág, nemzetközi kontextusban történjen, ugyanakkor közös hazai alapokon nyugodjon.

Magyarország több formában is részt vett a programban. Egyrészt részt vett a jövőorientáltság eszköztáráról való közös gondolkodásban, másrészt az oktatás iránti társadalmi igény hazai tapasztalatainak megosztásában⁸. A programban való részvételt tekintve a legizgalmasabb, és hazai szemmel a legfontosabb eredmény mégis a jövőről való gondolkodás hazai népszerűsítése és beindítása lehet. Az OKI-ban rendezett workshop sorozat 2007 tavaszán éppen ezt a célt – a „Schooling for Tomorrow” projekt eredeti elképzelésének megfelelően a hosszú távú jövőről történő stratégiai gondolkodás minél szélesebb társadalmi csoportokra történő kiterjesztését és elmélyítését – szolgálta. Az volt a szándék, hogy kiemelve az oktatást a szűkebb ágazatból és a napi korlátokból, az oktatás jövőjét össztársadalmi ügyé tegyük, és 20 évre előre is tudjunk gondolkozni róla. Ugyanakkor a hazai program egy sokkal gyakorlatiasabb célt is kitűzött, mintegy a hosszú távú gondolkodás gyakorlati hasznát bizonyítandó. Vállaltuk, hogy az Országos Fejlesztéspolitikai Konceptió⁹ oktatásra vonatkozó gondolatait ebben a keretben továbbmélyítjük, részletesen kibontjuk, és a nemzetközi és hazai trendek és lehetséges forgatókönyvek segítségével javaslatot teszünk arra, hogyan lehetne a Konceptió oktatási elképzeléseit kiegészíteni, jobbá tenni. A jelenlegi időszakban különösen fontos egy ilyen széleskörű szakmai kommunikáció, hiszen az uniós források révén a korábbiaknál sokkal nagyobb arányú fejlesztésekre nyílik lehetőség, a források sikeres lehívása viszont nem lehetséges adekvát stratégiaépítés nélkül. A további Nemzeti Fejlesztési Tervek elkészítéséhez, a hosszú távú stratégia kialakításában jól hasznosíthatók azok a máshol már jól bevált eszközök, amelyeket a Schooling for Tomorrow programból az eddigiek során megismertünk.

⁷ Részletesebben lásd a kötet bevezető részét.

⁸ Lannert Judit–Vágó Irén–Mártonfi György: Understanding social demand for schooling in Hungary. OECD CERJ 2004

⁹ Az Országos Fejlesztéspolitikai Konceptió Magyarország hosszú távú, 15 éves fejlesztéspolitikai elképzeléseit tartalmazza, melyet 2005 októberében fogadott el a magyar országgyűlés. Célja az ország versenyképességének növelése, társadalmi, gazdasági és területi kohézió megvalósítása és fenntartható fejlődés biztosítása.

A magyarországi program keretei

Magyarországon a közös gondolkodást az oktatás jövőjéről folytatott moderált vitasorozattal indítottuk a Nemzeti Fejlesztési Hivatal (NFH) és az Országos Közoktatási Intézet együttműködésében. A különböző jövőképeket együtt vitatta meg a szűkebb szakmai-tanácsadói- döntéshozói és a szélesebb társadalmi kör (tanár, iskolaigazgató, önkormányzati vezető, szülő).

A program tervét, lebonyolítását, a vitasorozat módszertanát egy szakmai bizottság dolgozta ki és felügyelte. A szakmai bizottság a Nemzeti Fejlesztési Hivatal, az Oktatási Minisztérium, Országos Közoktatási Intézet, és a SuliNova képviselőiből, külső független szakemberekből és tanácsadókból, valamint a program vezetőjéből, koordinátorából és facilitátorából állt össze. Ez a bizottság mintegy öt alkalommal ült össze tanácskozni, megvitatni a program célját, kidolgozni az elképzeléseket és az egyes beszélgetések tervét, megbeszélni az előző workshopok tapasztalatait, eredményeit, kidolgozni annak optimalizálását, megvitatni az elkészült jelentéseket.

A program résztvevői

A vitasorozat mintegy 68 résztvevője viszonylag széles szakmai-társadalmi csoportot képviselt. A résztvevőket a következő csoportokba sorolhatnánk:

- Különböző területek szakmai képviselői (kutatók (neveléstudomány, pedagógia, oktatáspolitikai, politológia, filozófia, közgazdaságtan, regionális tudomány, jövőkutatás), egyetemi oktatók-kutatók, akadémikusok, szociológusok, iskolaigazgatók)
- A stratégiai előkészítés, döntéshozás szereplői (konzultatív testületek képviselői, tanácsadók, politikusok, önkormányzati szakemberek, önkormányzati szövetségek képviselői, megyei közoktatási alapítványokban dolgozók, szakképzés fejlesztési bizottság tagjai, iskolaigazgatók, regionális fejlesztési tanácsok képviselői, az Oktatáspolitikai Elemzések Központja (OPEK) szakértői köre, minisztériumi köztisztviselők, vezetők, OPEK Oktatáspolitikai Café-k célközönsége (OKNT, KT, Parlamenti Bizottság))
- Az oktatásban érintettek (civil szervezetek, érdekképviseleti szervek, érintett szakszervezetek, szülők, pedagógusok képviselői, gazdasági szereplők, gazdasági kamarák, munkaügyi központok, tanulók).

Voltak olyan résztvevők, akik több vitán is részt vettek, ezáltal biztosítva az egyes csoportok közötti folytonosságot, átadva az előző vitákon szerzett tapasztalatokat a többieknek. Egy vitán a résztvevők száma 14-20 fő között ingadozott.

A vitasorozat felépítése azt az elvet követte, hogy a szűkebb szakma felől a döntéshozókon át nyissunk a társadalom szélesebb rétegei felé. Az első vita résztvevői (17 fő) a szakmai-tanácsadói körökből kerültek ki. Ők különböző egyetemeken oktatói, továbbképző intézetek vezetői, civil és kulturális szféra képviselői, stratégiakészítő szakemberek, szociológusok, közgazdászok, oktatási és/vagy regionális felméréseket, piackutatást végző elemzők. A második workshop (14 fő) résztvevői szakmai és politikai tanácsadói körből kerültek ki. E csoportban (regionális és városi) önkormányzati vezetők, minisztériumok és a tudományos akadémia képviselői, szakszervezeti vezetők, szociológusok, regionális és jövőkutatók vettek részt. A harmadik csoportot (20 fő) iskolaigazgatók, minisztériumok képviselői, vezetőképzők, tanácsadók és politikusok, megyei pedagógiai intézetek vezetői, oktatási szakemberek, valamint két érettségi előtt álló végzős diák, diák-önkormányzati képviselő alkotta. A negyedik beszélgető-csoport (21 fő) regionális és jövőkutatókból, minisztériumi és egyetemi oktatók képviselőiből állt. Minden csoportban megközelítőleg kiegyenlített volt a nők és férfiak valamint az egyes korcsoportok képviselőinek aránya.

A csoportok minden esetben úgy szakmai, mint a részt vevők foglalkozása tekintetében vegyes összetétele ösztönzőnek bizonyult, kreatív és tartalmas beszélgetéseket eredményezett. A szakmai-társadalmi vitát képzett és jelentős szakmai gyakorlattal rendelkező facilitátor segítette, aki a vita témájában és a moderálásban is egyaránt felkészült. A dialógus (dialogos) módszerét alkalmazta, mely túlmutat az egyszerű vitán, a különböző szerteágazó és gyakran egymásnak ellentmondó gondolatok közelítését, szinergizálását célozza és közös gondolkodásra ösztönöz. Ennek révén olyan gondolatokat próbáltunk közösen teremteni, amelyek nem a régi és hagyományos gondolatok ismétlései. A dialógus nem feltétlenül egymás meggyőzéséről szól, hanem sokkal inkább egy közösen történő alkotás. Ez automatikusan azt jelenti, hogy sokkal több benne a kérdezés, a kutakodás, a keresés és sokkal kevesebb az állítás, a kijelentés és a meggyőzés.

A workshopok módszertana és kivitelezése

A módszertan kialakításában a prognóziskészítés, jövőkutatás-tervezés módszertanára (Delphi), projekciós eljárásaira (demográfiai, gazdasági, munkaerő-piaci, társadalomszerkezeti előrejelzések, a közszektor működésében prognosztizálható változások), az Oktatáspolitikai Cafék¹⁰ tapasztalataira, Internetes konferenciatapasztalatokra támaszkodtunk. A workshopok inputjának kidolgozásában felhasználhatjuk az IKT nyújtotta lehetőségeket, a vitaanyagok honlapon történő közzétételét, a különböző álláspontoknak honlapon elhelyezett fórumon történő szondázását.

A workshopok inputjául az Országos Fejlesztési Konceptió közoktatásra vonatkozó részei, valamint az oktatás jövőjére vonatkozó OECD scenáriók szolgáltak. Továbbá közös háttértudásként támaszkodtunk a hosszú távú közoktatási stratégia, a magyarországi Life Long Learning stratégia tapasztalataira.

A workshopok a program céljainak, múltjának, előzményeinek ismertetésével kezdődött, mely tartalmazta az OECD trendjeinek és forgatókönyveinek vázolását is. Ezt követte az előző workshopok eseményeinek rövid összefoglalása, majd egy bemutatkozó kör. A bemutatkozás során mindenki elmondta a nevét, azt, hogy mivel foglalkozik, és hogy miért fogadta el a meghívásunkat, miért fontos számára a jövő iskolája, vagy egy mondatban röviden elmondta, hogy mit mond neki a „Schooling for Tomorrow” kifejezés, illetve hogyan viszonyul a jövőhöz, mit mond neki a jövő. A bemutatkozást követően csoportok alakultak. Az első három találkozón részt vevők feladata az volt, hogy négy csoportban közösen gondolkodjanak, majd egy flip-charton vázolják, majd ezt követően minden csoportból egy személy mondja el a többieknek, hogyan gondolják milyen globális, európai és magyarországi trendek hatnak a magyar oktatásra. Egy rövid vita és szünet után pedig arról beszélgettek a résztvevők, hogy mindaz, ami a vázolt trendekből következik, hogyan kerülhet be a Nemzeti Fejlesztési Konceptióba. A negyedik workshop résztvevői esetében, az előzőektől némiképpen eltérően, a bemutatkozó kört Nováky Erzsébet jövőről, jövőkutatásról szóló előadása¹¹ és egy ezzel kapcsolatos kérdőív kitöltése követte, majd eztán következett a hallottak továbbgondolása és az Országos Fejlesztési Konceptió kiegészítésére, kibontására vonatkozó javaslatok.

A program rövidtávú eredményei

A magyarországi projektnek számos kimenetele, több eredménye is volt. Létrehoztunk egy kiterjedt dokumentációt, mely egyrészt a viták alapjául szolgált, másrészt a vita résztvevői számára további tájékoztatói lehetőséget biztosított. E dokumentáció tartalmazza a program

¹⁰ Szakmapolitikai kérdésekről rendezett beszélgetések, amelyek kötetlen formában egy kávézóban kerültek megrendezésre, ahol a meghívottak nagy része politikus volt.

¹¹ Ennek szerkesztett változatát lásd a kötetben.

keretében angol nyelven megjelent OECD tanulmányokat (egy részét lásd az irodalomjegyzékben), valamint hazai oktatásra vonatkozó elemző és stratégiai anyagokat (mint például a hosszú távú közoktatási stratégia, Life Long Learning stratégia, stb.). A folyamatosan (résztevők hatására is egyre) bővülő dokumentáció egyben a program eredményei közé is sorolható, a résztvevők között az interneten on-line módon zajló fórummal együtt.

- Egyik legfontosabb ezek közül egy 68 személyből (kutatók, szakértők, tanácsadók, politikusok, iskolaigazgatók, tanártovábbképzők, civil szervezetek képviselői, gazdaság- és jövőkutatók, diákok) álló **szakmai közösség kialakulása**. Ők azok, akik saját területükön belül alkalmazzák azokat a kompetenciákat, adják át azokat a tapasztalatokat, a jövőről történő gondolkozás módozatait, melyeket a szakmai műhelyeken elsajátítottak, illetve ők azok, akik a jövőben is bevonhatóak az oktatás jövőjéről folyó szakmai vitába.
- Mindamellet, hogy ezek a workshopok lehetőséget biztosítottak arra, hogy **jól érezzük magunkat, és kiválóan szórakozzunk** egymás ötletességén, sarkított megfogalmazásain. A workshopok egy másik, talán legfontosabb és legkevésbé mérhető eredménye, a jövőről való stratégiai gondolkozás résztvevők közötti és általuk történő terjedése.
- Azt reméljük, hogy e projekt révén nemcsak gondolatokat ébresztettünk, illetve a közös gondolkozás révén új tudást hoztunk létre, de tovább is adtunk valamit, amit majd a résztvevők munkájuk során szabadon alkalmaznak. Ezt az új tudást, új típusú gondolkozásmódot az egyetemi oktatók a tanításban, a kutatók kutatásaikban, a politika-csinálók a stratégiakészítésben, iskolaigazgatók az általuk vezetett intézmény mindennapjaiban alkalmazhatják. Ennek révén e kezdeményezésnek **szétsugárzó hatása** lesz.
- Annál is inkább, mert a workshopok résztvevői között kialakult kapcsolat fennmaradását egy az OKI honlapján működő fórum támogatja, mely további eszmecserére nyújt lehetőséget. Ez egy **zártkörű internetes felület** (<http://www.oki.hu/sft>), ahová a szakmai műhelyek, valamint a „*Schooling for Tomorrow*” más résztvevői kaptak belépési lehetőséget. Ez vitafórumként, dokumentációs háttérként és levelezőlistaként működik, és a jövőben remélhetőleg az oktatás jövőjével foglalkozó szakmai közösség kommunikációs eszközévé válik.
- Ezen a zártkörű internetes felületen olvashatók az egyes **workshopok rögzített anyagai** (hang és videó-felvétel, a hang és videó-felvétel alapján készített szerkesztett jegyzőkönyvek, fotók, flip-chartok és ezek gépelt szövege), megtekinthetők a közös képek, dokumentumok is.
- A projekt lebonyolítása alatt létrejött és továbbra is egyre bővülő **dokumentumtár** mindenki számára hozzáférhető. Ennek része az oktatás jövőjével, jövő kutatás módszertanával foglalkozó dokumentumgyűjtemény (melynek nagy része hozzáférhető a fent említett internetes felületen, illetve az OKI szerverén).

A magyarországi program tapasztalatai

Milyen elméleti és gyakorlati tapasztalatokat sikerült összegyűjtenünk e közös gondolkodások eredményeképpen? Az egyes tematikus blokkokban érdekes vélemények születtek a következő négy kérdést illetően:

- Melyek azok az átfogó globális illetve európai szintű **trendek, fejlődési tendenciák**, amelyekről azt gondoljuk, hogy globális illetve európai szinten jelentős hatással lehetnek az oktatás, és ezen belül a közoktatás fejlődésére? Ezen belül külön kellett választani a valószínűsíthető, a kívánt illetve elkerülendő, és a pozitív illetve negatív trendeket.
- Melyek a fenti trendek közül azok, amelyek **Magyarországon hatással lehetnek** az oktatásra?
- Az **Országos Fejlesztéspolitikai Konceptió** mennyire veszi figyelembe az azonosított trendeket, mi az, ami hiányzik belőle, és mivel lenne célszerű kiegészíteni?
- Általában hogyan kell a **jövőről gondolkodni**, ennek milyen módszerei és technikái vannak?

A vélemények természetesen sok esetben a szerint is különböztek, hogy a megszólaló milyen érdekcsoportnak volt a tagja. A résztvevők által használt példák és hasonlatok gyakran képileg is megjelenítve, sűrítve táltak elénk egy-egy társadalmi problémát.

Trendek a világban

A workshopok meghatározó része a globális folyamatok feltérképezésével foglalkozott, annak vázolásával, hogy milyen nagy, átfogó gazdasági, társadalmi, politikai, környezeti, demográfiai trendek hatnak a világban, melyek befolyással lehetnek a jövőre, a jövő történéseire és folyamataira. A globális trendeket egyrészt tágabb kontextusban, másrészt kizárólag európai dimenzióban tárgyalták a résztvevők.

Glokalizáció és a komplexitás növekedése

Tágabb kontextusból szemlélve két trendet vázoltak: a glokalizációt és a komplexitás növekedését. Az előző nem más, mint a globális trendekre helyi szinten adott lokális válaszok együttese. Ennek pontos leírására az egyik csoport a globális és lokális szavak keverékéből a **glokalizáció kifejezést használta**. A glokalizáció oktatásban történő érvényesülésének előfeltétele a magas szintű oktatástechnológia és oktatásmódszertan (erről bővebben a későbbiekben). Sokan, főként a regionalizációs folyamatokkal foglalkozó kutatók, szakértők, a lokalitásban a diverzitásnak nem az egyenlőtlenséget növelő, hanem a sokszínűséget erősítő elemeit látták.

"Ha egyszer úgy is ki van nyitva a világ, miért kéne becsukni?"¹²

A területi szempontok érvényesülését sok szereplő hangsúlyozta, mint egy olyan tényezőt melynek fontos szerepe lehet az oktatásban, a közösségi szemlélet átadásában és az értékteremtésben is.

"Egy koncepciótól várjuk el, hogy legyenek rögzítve értékek, ezt egy kissé problematikusnak találom, mert az értékeket mindig a közösségek teremtik. Mivel nagyon sok közösség van akár egy országon belül is, nem vagyok róla meggyőződve, hogy ezt országos szinten meg lehet egyáltalán határozni. Lehet, hogy a területi szemlélet beszél belőlem, hogy én teljes mértékben a kis közösségek szintjén

¹² Az idézetek a workshopon elhangzott beszélgetésekből származnak.

gondolkodom, és azt gondolom, hogy amennyiben nyitott a kormányzat és nyitott az ország is, meg lehet mutatni ezeket a modelleket."

A workshopokon a globalizációval szoros összefüggésben előre jelzett folyamat a **komplexitás növekedése** volt, annak minden összetevőjét beleértve. Ez az oktatásra lefordítva azt jelenti, hogy a komplex külső kihívásokra csak egy hasonlóan összetett rendszer képes válaszolni, ami maga után vonja az oktatási intézmények és az oktatásban érdekeltek, érintettek csoportjainak további **differenciálódását**. A komplexitás növekedését az egyes szereplők kétféleképpen értelmezték. A pedagógus-társadalom képviselői inkább negatív jelentéstartalmat tulajdonított neki, az anarchia megtestesítőjét látta benne, melyhez már nem lehet igazodni. Érthető ez a félelem, ha tudjuk, hogy a pedagógusoknak mindig nagy szerepük jutott a hagyományos értékek átörökítésében. Azon a véleményen voltak, hogy az államnak segítenie kellene az intézményeket a komplexitás kezelésében, az alkalmazkodásban, ahelyett hogy újabb és újabb feladatokat ró rájuk. Ezzel az állásponttal szemben a civil szféra képviselői a komplexitást pozitív értéként kezelték, mint ami hozzájárul a **sokszínűséghez, pluralizmushoz, tolerancia** kialakulásához, a másság elfogadásához. A nyitottság megteremtésének érdekében minden intézménynek képessé kell válnia arra, hogy saját problémáit intelligens módon elemezze, és saját válaszokat adjon rájuk, ami a – a civilek által nagyon támogatott - **tanuló szervezet, tanuló társadalom** elképzelés irányába mutat.

A komplexitás kezelésének készsége előre láthatóan növekedni fog majd úgy az intézményrendszerben, mint a kultúrában. A civilek a komplexitás oktatásban történő fenntartását, illetve a differenciálódás révén létrejött többletfeladatok ellátását a civil szereplők bevonásával tartják elképzelhetőnek. A civilek, mintegy segítő kezet kínálnak a bajban levő iskola felé, átvéve tőle olyan feladatokat, hogy az legyen szocializációs feladat, állampolgári nevelés, vagy megelőzés, melyek már szétfeszítik annak kereteit. Véleményük szerint a komplexitás csökkentését és a nyitást nem egymással szemben, hanem egymással párhuzamosan kell értelmezni, mert a sokféleség, a természet törvényei szerint egy idő után tetőződik, és önmagát redukálja, ahogyan ez a redukció is egy idő után önmagától a komplexitás növekedése irányába mutat. Ez azt jelenti, hogy az egységesülés és diverzifikálódás egyszerre jelentkezik majd: kialakulnak olyan kisebb csoportok, ahol homogenizálódás zajlik le, de ugyanakkor a csoporton belüli különbségek is növekedhetnek, melynek révén új csoportok jönnek létre. Kétségtelen, hogy az iskola szerepet kap majd mind a homogenizálódás, mind a differenciálódás társadalmi kezelésében. A civilek szerint a komplexitás része az iskoláknak, kérdés, hogy hogyan tudják azt saját érdekükben hasznosítani.

A komplexitás növekedésének egyik negatív következménye az oktatásra nézve egyfajta túlzott **individualizációs** folyamat lehet. A komplexitás növekedése együtt jár az oktatásban részt vevő „szolgáltatók” és „fogyasztók” körének kiterjedésével, az információk halmazának, az oktatás tartalmának, módszereinek, eszközeinek bővülésével és diverzifikálódásával, ami szétfeszíti a hagyományos oktatás kereteit. Az oktatási rendszer az iskolák és pedagógusok, „szolgáltatók” már nem képesek lépést tartani az egyre több, szélesebb körű és szerteágazóbb információáramlással, nem képesek kezelni az egyre színesebb közegből érkező, és egymástól nagymértékben eltérő háttérrel rendelkező tanulókat, nem képesek mindenkinek ugyanazt és ugyanazon a színvonalon biztosítani, nem tudnak egyszerre átfogó és alkalmazható tudást, ismereteket, készségeket nyújtani. Az oktatásban részt vevő „fogyasztók” elégedetlenné válnak a hagyományos, iskola nyújtotta egységes és elavult ismeretekkel, módszerekkel szemben és személyre szabott, perszonalizált-individualizált oktatás iránti igényükre az oktatási rendszeren kívül keresnek megoldást. Az iskolák versenyhelyzetbe kerülnek az oktatási piacra belépő új szereplőkkel, akik az új igények kielégítésére jöttek létre, ezért ők is alkalmazkodni kénytelenek, perszonalizálva-individualizálva és diverzifikálva az oktatási

kínálatukat. A gazdaságban megnyilvánuló fokozódó verseny az oktatásban is érezteti hatását, az együttműködés helyett a konkurencia elemeit részesítve előnyben, ami a közösségi szellem további gyengüléséhez vezet.

Technológiai változás, gazdasági átalakulás

Másik két globális trend a **technológia** fejlődése és ezzel szoros összefüggésben a **környezet károsodása**. A természet károsodását, leromlását vizsgáló kutatások ugyanis kimutatták, hogy a környezeti ártalmak szoros összefüggésben állnak a technológiai fejlődéssel (ld. a szintetikus anyagok és vegyszerek feltalálása és előállítása okozta természeti károkat). Felmerült a kérdés, hogy gyors és erős, vagy lassú és kicsi változása várható? A résztvevők a gyors és erős változatos tartották valószínűnek. Ahogyan a **környezet** további romlását is előrevetítették. Kérdés, hogy ezt milyen mértékben sikerül majd csökkenteni a károsodást, illetve a leromlás mennyire gyorsan zajlik majd?

Gazdasági jellegű trend a világban olyan régi-új gazdasági **centrumok** létrejötte, melyek diktálnak a világ többi részének. Két gazdasági centrumot emeltek ki a résztvevők: Ázsiát és Amerikát, de fölmerült még az egykori Németország, a Balti Kis Tigris államok is. Úgy érezték, hogy egyfajta állandó igazodás-kényszerben élünk, melyben Magyarország mindig túlteljesíti a feladatot. Mivel kis ország, hamarabb bevezeti az innovációkat, mint más országok, minek következtében a kísérleti fázis hátrányait is jobban érzékeli. A civilek és a területi kutatók, szakértők részéről megfogalmazódott, hogy a nemzeti hagyományokra, értékekre, érdekekre alapozott fejlesztés és implementáció talán előnyösebb lenne. Ők azok, akik a konzervatív nemzeti értékek mellett teszik le voksukat, míg egy másik, liberális értékűnek mondható csoport a nemzeti értékek képviselőit az európai értékek keretében látja kibontakozni. Az első csoport szerint az EU látszólag finom, puha terelgetős politikája egyúttal kihívás is: kérdés, hogy ebben a folyamatban Magyarország kezdeményező, aktív szerepet szeretne és képes-e azt betölteni, vagy pedig folyamatosan alkalmazkodik és adaptál. A gazdasági átalakulásoknak előre vetített következménye a foglalkoztatási struktúra megváltozása, az alternatív és instabil foglalkoztatási módok terjedése, mint amilyen az önfoglalkoztatás, távmunka. Megjelentek a szabadúszók, és terjednek a részmunkaidős foglalkoztatások is, ami az alkalmazottak bizonytalanság érzetével jár, de növelheti egy-egy gazdaság teljesítőképességét.

Közösségek és a család változó szerepe

A workshopok szereplői azon a véleményen voltak, hogy a munkaerőpiacra is kiható individualizációs folyamatok következtében a szervezeti aktivitás csökkenése következik be, ritkaságszámba megy az emberek szociális elkötelezettsége, részvétele különböző társadalmi szervezetekben, aktivitása önkéntes, illetve civil egyesületekben. A közösségi szellem gyengülése, a fokozott individualizáció maga után vonja a **társadalmi rétegek közötti különbségek növekedését is, országok között és országokon belül is**. Ennek eredménye a világban érzékelhető nagymértékű migráció, valamint a társadalmi feszültségek az őslakosok és a bevándorlók, a gazdagok és a szegények közt, valamint nyelvi, felekezeti és kulturális különbségek mentén (ennek releváns példája a 2006-os párizsi lázadás). A közeljövőben az **esélyegyenlőségre** vonatkozó feltételezések szerint a különbségek egyre inkább nőnek régiók közötti centrum - periféria viszonylatban, de nőhetnek az egyének közötti távolságok is, abból a szempontból, hogy az információkhoz hozzájutnak-e. Az egyre digitalizálódó világban az információhoz történő hozzáférés válik a különböző gazdaságok teljesítőképességének egyik fő meghatározójává.

A fenti kérdéssel szorosan összefügg a **demográfiai trendek** prognosztizálása. A résztvevők fogyó (fejlett világbeli) és előregedő népességgel, és az ezekből fakadó kihívásokkal számoltak. E trendek maguk után vonják a migráció kérdését, valamint a **család** szerepének ártértékelődését is. Megoszlottak a vélemények a tekintetben, hogy a család szerepe felértékelődik, vagy éppen ellenkezőleg, csökken a társadalmi befolyása. Akik a felértékelődést prognosztizálták, abból indultak ki, hogy a kiszámíthatatlan külső körülmények (komplexitás, környezeti degradálódás) következtében az emberek egyre inkább egymás segítségére szorúlnak, és a család az elsődleges csoport, amely a kívülről érkező negatív hatásokat csökkenteni képes. Azok, akik a család szerepének további csökkenését prognosztizálták, abból indultak ki, hogy az individualizáció következtében még inkább szétzilálódnak az emberi kapcsolatok, és ennek áldozatul esik maga a család is. Az, hogy a családon belüli csökken a gyerekszám, a család magasabb életszínvonalát teszi lehetővé. Mindkét szülő foglalkoztatása következtében azonban a szülőknek egyre kevesebb idejük jut a gyerekekkel történő törődésre. Ez kihatással lesz az iskolával szembeni elvárásokra is, melyre ez által egyre több szociális, nevelési feladat hárul.

Trendek Európában

Melyek a meghatározó Európai trendek? Az európai trendek felvázolásakor megfogalmazódott, hogy míg Amerika esetében a kihívások többsége külső eredetű (pl. terrortámadások, olajár), addig Európa problémái főként belül találhatóak. Elsőrendű kérdés volt, hogy Európának sikerül-e megőrizni versenyképességét Ázsia és Amerika mögött, vagy mindig lépéskényszerben kell működni, megpróbálva felzárkózni, behozni lemaradását? Az EU-val kapcsolatban felmerült az a kérdés is, hogy ha befolyást próbál gyakorolni a világra, azt milyen formában teszi. Mi az EU mozgatórugója: elsősorban és kizárólag a gazdasági, biztonsági érdekek, vagy léteznek morális szempontok is, mint például az egyenlőtlenségek csökkentése, fenntartható fejlődés?

Az állami szerepvállalás változó jellege

Az európai és hazai trendek esetében elsődleges kérdés volt az **állami** szerepvállalás problematikája. Egyes felvetések szerint az **állam** a jelenlegi formájában nem alkalmas az új kihívásoknak megfelelni. Két nézőpont ütközött, az egyik szerint az állam, mint önálló entitás, ragadja magához a kezdeményezést és a jogosultságokat. Ezt a nézőpontot a társadalmi beavatkozást túlzottnak érzékelő civilek és regionalisták, decentralizáció-párti résztvevőink képviselték. Egy másik megközelítés szerint a társadalom hatalmazza fel az államot különböző jogosultságokkal, mert szükség van a jelenlétére, szabályozó-ellenőrző szerepének ellátására, melynek értelmében az állami szabályozás igénye nem pusztán kényszer, hanem egyfajta társadalmi igényből is fakad. A társadalmi igény történeti meghatározottságú, a pártállami rendszer szigorú állami irányítása mellett szocializálódott társadalom nem nélkülözheti azt. Ezt a véleményt az állami beavatkozást inkább pártoló pedagógus képviselők és némely kutatók, tanácsadók hangsúlyozták.

Megfogalmazódott, hogy új társadalmi szerződésre lenne szükség. Kívánatos lenne az állami szabályozás visszavonása néhány területen, ami nem jelenti azt, hogy nem tartaná fenn magának az ellenőrzést bizonyos területeken. Ehhez minimum standardok felállítására és biztosítására lenne szükség. Egyes vélemények szerint Nyugat-Európában már megfordult az állam szerepének értelmezése, nem az a kérdés hogy mi (legyen) az állam szerepe, hanem az, hogy ha valahol ott van az állam, akkor miért van ott, mi indokolja jelenlétét? Ez a nézőpont az állam szerepének funkcionalista megközelítése.

A magyarországi állami részvétellel kapcsolatban elhangzott egy szemléletes példa, amely bemutatta az állami intézmények közfeladat-vállalásában végbement változását az egészségügy, az államvasutak és a posta esetében. Ezek alapján három lehetséges út körvonalazódik:

1. a látszólagos állami rendszer, de a gyakorlatban privatizálják (egészségügy példája):

"Ez a magyar egészségügy útja, ami azt jelenti, hogy rohad az egészségügyi rendszer, de az orvosok nem tudják otthagyni, mert ott van minden. Ezért létrehozzák a magánrendelőket meg a hálapénzt. Szerintem az oktatás sok szempontból ehhez hasonlít, tehát lényegében látszólag megmaradt egy állami rendszer, de a kulcsszereplők kiprivatizálják a meghatározó elemeket, ez az egészségügyi út."

2. Szerzett regálék (állami kizárólagos jogok) révén fennmarad, de versenyképtelenné válik (posta):

"Van egy másik út, a Magyar Posta útja, ami azt jelenti, hogy mindenki e-maileket küld, meg odaadja a levelet a buszsofőrnek, vagy elküldi a csomag-szolgálattal, de bizonyos dolgokra a postát kell használni, mert az az ajánlott levél feladási módja. Ebben az esetben megmarad a magyar oktatási rendszer a szerzett regálékat üzemeltetően, de közben a verseny elsodorja."

3. A benne lévő tőke ellenére lebénul (állami vasutak):

"A harmadik lehetőség a Magyar Állami Vasutak esete, ami azt jelenti, hogy benne ragad a vagyon, a MÁV-ban benne ragadt hihetetlen ingatlanvagyon meg piaci potenciál, az Inter-cityk, a teherszállítási vonatok és most azon megy a nagy hercehurca, hogyan lehet jól kiprivatizálni."

Negyedikként az ismeretlen, megalkotásra váró út kínálkozik, ami talán az oktatásé lehet. A civilek nézőpontja szerint az állam és a civil szektor csak együtt értelmezhető, az egyik csak a másik rovására növekedhet. Jelenleg az oktatásban a civil szektor szerepe minimális, véleményük szerint arra lenne szükség, hogy az állam rákényszerüljön saját szerepének csökkentésére, hogy más szereplőknek is teret engedjen, és feladatokat ruházzon át rájuk.

Az európai trendek között a foglalkoztatás, a munkaerő-piaci alkalmasság jelenleg rendkívül hangsúlyozott, talán túlhangsúlyozott is, minek következtében előre láthatóan az oktatást és a szakképzést továbbra is erőteljesen befolyásolják a **munkaerő-piaci igények**.

Az érvényben levő folyamatok révén úgy tűnik, hogy tovább folytatódik egyfajta egységülési folyamat, a minden tagországban elfogadott diploma és szakképzés általánossá, standartizálttá válik.

A globális és európai trendek hatása az oktatásra

Hogyan hatnak ezek a globális és európai trendek, folyamatok a hazai oktatásra? A világ komplexitás növekedésének hatására nő az **individualizáció** a jövő oktatásában és egyre inkább háttérbe szorul annak közösségi jellege. Az individualizáció az oktatási piacra belépő „szolgáltatók” és „fogyasztók” körének, valamint az oktatási tartalmak, módszerek diverzifikálódásának és az egyes szereplők közötti növekvő versenynek tulajdonítható. Az individualizáció negatív hatásainak csökkentésében szerepet kaphat az iskola **közösségi funkciójának** megerősítése. Felmerülő kérdés, hogy ebben az individualizáló közegben tud-e az iskola segíteni a gyermekeknek abban, hogy a saját szociális háttérüket, erőforrásaikat, a saját személyiségüket elfogadják, feldolgozzák, vagy esetleg továbbfejlesszék?

Fokozott igény a személyre szabott oktatásra

Az individualizáció hatására a **személyre szabott oktatás igénye** illetve annak lehetősége megnő. A **perszonalizált oktatás** iránt fokozódik az igény, a technológia pedig egyre jobban áthatja az iskolát, ami egyben megteremti a perszonalizált oktatásnak a lehetőségét is. Ezzel együtt nyitottabb lesz az iskola is, meg a környezet is a külvilág felé.

"Felmerül a kérdés, hogy ebben a világban milyen lesz a pedagógus? A másik kérdés, ami még izgalmasabb, hogy milyen lesz a diák 25 év múlva? Tulajdonképpen azt, hogy milyen lesz 25 év múlva a diák, azt a mai 1-2 évesekből, már lehet látni. Nem is olyan bonyolult probléma, mert a mai kisgyerekeket megfigyelve, előre lehet jelezni valamit. Ezek a megfigyelések két dologra hívják fel a figyelmet, egyrészt a megnövekedett autonómításra, már a picik is nagyon autonóm személyiségekként működnek, másrészt az értelem iránti igényre, tehát mindent meg kell nekik magyarázni, nem fogadnak el semmit magától értetődőnek."

Ezek az autonóm és tekintélytisztelettel nem rendelkező, de értelemre vágyó gyerekek kerülnek már ma is szembe egy olyan tanárszemélyiséggel, aki hierarchikus rendszerben szocializálódott és tekintélytisztelethez, szilárd pozícióhoz szokott. A tekintélyt nem tisztelő autonóm gyerekek előtt a pedagógusok nap, mint nap tudásuk, képességeik bizonyítására szorulnak, ami új magatartásminták kialakítására fogja kényszeríteni őket. A folyamatot kezdetben a pedagógusok a tiszteletlenség megnyilvánulásának kódolhatják. Ezt a konfliktust esetleg feloldhatja az ún. gyémánt-modell, mely a gyémánt-darabkák csiszolásához hasonló egyénre szabott oktatás alkalmazását jelenti, ahol a frontális oktatás helyett, ezekre az autonóm egyénekre szabott oktatási formák dominálnak, ahol a tanár is csak része ennek a folyamatnak, akár egy atom a gyémánt térszerkezetében. Ez egy **egymástól történő tanulási** folyamatot tételez. Kérdés, hogyha ilyen egyének lesznek, akkor mi lesz az iskolával, szétrobban, vagy esetleg ezekből, az autonóm egyénekből majd **autonóm tanárok** válnak, és előbb utóbb beáll egy egyensúly?

Az iskola világának bonyolultabbá válását, az értékrendek változását és az individualizációs folyamatot szemlélteti az alábbi idézet:

"Nekem négy gyerekem van, van közöttük már felnőtt ember, a legkisebb most érettségizik. Még közöttük is vannak generációs különbségek. Azt látom, hogy a legnagyobb gyerekemet ért hatások és az a környezet, amiben ő iskolázódott még sokkal egyszerűbb volt. Cölöpök voltak leverte, többé-kevésbé tudtál hozzájuk igazodni. Most egy darab cölöp nincs. Itt van ez a legkisebb gyerek, aki semmivel se tehetségtelebb vagy butább, mint a többi. Csak egyszerűen ott áll ő is, de én is, meglehetősen zavarban, hogy mit kezdjek vele? És semmi másra nem tudom ösztönözni, sem mint anya, meg mint pedagógus, mint hogy magában valamilyen módon egy belső biztonsága, értékrendje legyen. Mert mást nem tudok neki garantálni. És még azt is merem neki mondani, hogy merjen nem úszni az árral."

Fokozott igény az intenzív személyközi viszonyokra

Egyes vélemények szerint egyre nagyobb jelentősége lesz az együttműködésnek, és bár nagyon sok dolog változik, technológia, információ, de az értékek, a vérségi kapcsolatok fontossága, az érzelmek lassabban változnak. Megfogalmazódott, hogy 25 év múlva már nem is a tudás társadalma lesz, hanem az **érzelmek társadalma**, ami nem érzület és nem indulatközpontú, hanem a személyközi viszonyoknak egy fajta mélyen átélt érzését jelenti.

Az oktatás iránti igény növekedésével a hagyományosan magas kvalifikációs szintnek tartott képzések **tömegessé** válnak, és veszítenek az értékükből. Az OECD tagországokban a 25-64

éves korosztálynak átlagosan mintegy 62%-a valamilyen tanfolyamra jár. Az iskolába járók számának növekedésével egyre többen kerülnek közvetlen kapcsolatba az oktatás világával, ezzel csökken a távolság az iskolák és a társadalom között. Az iskola egyre inkább demitologizálódik, ami a tudás-források számának növekedésével is magyarázható. Kérdés, hogy erre hogyan reagál az iskola? Beiktatja tananyagába az új információkat, ezáltal követi a tudás rugalmasságát és sokszínűségét, vagy elzárkózik ezektől, az iskola falain kívülre szorítva azokat. Ez utóbbi esetben jogosan tarthat társadalmi befolyásának további csökkenésétől.

Milyen lesz az intézményrendszer 15-20 év múlva? Vélemények szerint minden iskolai szegmensnek (közoktatás, felsőoktatás) lesz **teteje, alja, közepe**. Az első, a teteje az **elit**, valami olyasmi szűrődött le a beszélgetésből, hogy ide összpontosulnak a magánintézmények, és a jelentős társadalmi érdekérvényesítő képességű csoportok gyerekeinek az intézményei, ide fog tartozni a 25-30 elit gimnázium diáksága. A felsőoktatás alja, az a „**papírgyár** egyetemek vagy főiskolák” meg a „**dühöngő** iskolák”. Az a kérdés, hogy mekkora lesz az átmenet, hogy ki helyezkedik el középen a teteje (elitek) és alja (dühöngők) között? A középszintet tekintve az, az érdekes gondolat merült fel, hogy közepén lesznek az értékvezérelt, a küldetésvezérelt és egyházi intézmények. A közoktatásnál felmerült, hogy honnan lesznek új pedagógusok, akik az új elvárásokhoz inkább illeszkedő módon tanítanak? A résztvevők arra jutottak, hogy így vagy úgy az elit intézmények fogják kiharcolni a piaci nyomás miatt a technológia-váltásokat, és az onnan szivárog be a lejjebbi szintekre. Nemzetközivé válik a magyar felsőfokú oktatásnak az a része, ami nemzetközi viszonylatban alkalmazható, „eladható” diplomákat ad. Tendenciaként megfogalmazódott, hogy Magyarországról többen mennek el máshova tanulni felsőfokon, és itthon is megjelennek nemzetközi intézmények. Ami megint egy érdekes kérdés, hogy két felsőoktatási rendszer lesz-e: egy hazai felsőoktatás, meg egy Magyarországon is működő nemzetközi, illetve ezeknek milyen lesz a viszonya egymással, melyik válik dominánssá, hogyan osztják fel a piacot?

Az iskola és a munkaerőpiac

Az iskola különböző funkciói, a tudásszerzés, társadalmi funkció (esélyegyenlőség biztosítása, szelekció), valamint e kettő keresztmetszete a munkaerő-piaci igények kielégítése három különböző horizontot alkottak. Kérdés, hogy a jövő iskolája ezek közül melyiket milyen mértékben vállalja fel. Felmerül, hogy a továbbiakban is hasonlóan jelentős mértékben határozza meg az oktatást a **munkaerőpiac igénye**, vagy az attól lényegesen különbözően. Egyes vélemények szerint az oktatás szoros munkaerő-piaci megfeleltetése egy csapda, amit ráerőltetnek az oktatásra.

Az aktuális tendencia szerint Magyarországon a szakképzés terhet a vállalatok megpróbálják az államra hárítani. Miközben folyamatosan bírálják a szakoktatás minőségét, nem hajlandók részt venni annak fejlesztésében. Ha a munkaerőpiac megfizetné annak a készségnek a képzését, amire szüksége van, akkor lenne olyan munkaerő, amire vágyik. E vélemény szerint az iskola feladata továbbra is az kellene, hogy legyen, hogy fejlessze azokat a készségeket, amelyek a jó minőségű élethez szükségesek, többek között tanítson meg barkácsolni, táncolni, zenélni, varrni, stb. Amikor munkaerő-piachoz igazodunk, akkor lényegében a múlthoz szeretnénk az oktatás jövőjét igazítani. Érdekes volt e tekintetben megfigyelni, hogy az oktatással és a munkaüggyel szakszerűen foglalkozók egy véleményen voltak. Ez utóbbiak is azt az elképzelést támogatták, hogy az oktatás lényege, hogy az ember, aki az iskolából kijön, képes legyen önmagát felelősen alakítani egész életében, ha kell, tanuljon, ha kell, váltsón, érezzen felelősséget önmagáért és a társadalomért is.

"Én vizionálok egy olyan modellt, ahol például a gazdasági szereplők be vannak vonva az oktatásba, akár helyi, partnerségi szinten, együttműködve az önkormányzattal, akár az alap vagy középfokú közoktatásban, mivel ez elindít egy párbeszédet. Sokszor a gazdasági igény nem csak konkrétan azt jelenti, hogy a hiányszakmából összeállítunk regionális szinten egy listát, és arra kiképzünk annyi embert. Hanem azt is jelenti, hogy egy az oktatásba bevont gazdasági szereplő olyan szükséges készségeket tud megfogalmazni, ami kívülről nem tudható, mert nem tudható, hogy mire van szükség. Például a kreativitás, amit a művészeti nevelésen keresztül próbálunk fejleszteni, az egy gazdasági igény is, fontos, hogy kreatív munkaerőt állítsunk elő. Ebből is látszik, hogy inkább, egy fajta szemléletváltás szükséges."

Az idézet a regionális-partnerségi szemlélet mellett, az oktatási szereplők, önkormányzat-gazdasági szereplők – civilek - oktatáson belüli együttműködésének szükségességét hangsúlyozza.

Hogyan alakul a szakképzésben a piaci szféra (vállalatok) és az állam (oktatási intézmények) kapcsolata? Kérdés, hogy a szakképzés „reformjával”, az intézmények összevonásával milyen mértékben kényszerülnek az egyes vállalatok belépni e piacra, illetve maguk az intézmények milyen mértékben piacosodnak, vagy próbálnak alapítványi formában fennmaradni.

"Jó úton járunk-e, amikor azt mondjuk, hogy a szakképzést például nem centralizálni, hanem regionalizálni kell. A differenciálódás csökkentésére, vagy az életesélyek kiegyensúlyozására tekintettel, az Országos Területfejlesztési Koncepció erőteljes decentralizációt fogalmaz meg. A decentralizáció elsősorban nemcsak azt jelenti, hogy a minisztériumi feladatokat lejjebb adjuk, hanem fontos az is, hogy hova. És itt már visszatérünk arra a kérdésre, ami már összefügg a közigazgatási regionalizációval. Eszerint ugyanis célszerűbb, ha nem a minisztériumi, hanem regionális szinten történik meg a szakképzési tervezés. S bizonyos képzési és oktatási feladatok nem a minisztériumi szinten szerveződnek, hanem mondjuk regionálisan, és az intézményrendszer irányítása is a regionális szinten valósul meg."

Az idézet szintén területi szemléletet tükröz és a centralizációval szemben a decentralizáció-regionalizáció mellett érvel, mint amely a központosított fejlesztési tervekkel szemben realisabb társadalmi elvárásokat képes az oktatás irányába megfogalmazni.

A résztvevők szerint a **munka és az iskola világának érintkezése**, a kettő közötti átmenet is változóban van, egyre inkább összefolyik a kettő, nem olyan éles a váltás, az átmenet egyikből a másikba. A felsőoktatás kitolódása miatt a tanulók tanulmányaik mellett, megélhetésüket biztosítandó dolgozni kényszerülnek. Lehet, hogy a munka és az iskola nem csak egzisztenciálisan folyik össze, hanem funkciójában is, mert a munkaerőpiac azt értékeli. Kérdés, hogy ennek milyen új formái lesznek? Lehet, hogy a **diploma harmadlagos** lesz, amellel, hogy valaki **milyen más extrákat** tud mellé megszerezni. Egészében egy ilyen vízió rajzolódott ki, ami egy nagyon sokrétű, a különböző társadalmi, munkaerő-piaci igényekhez mozaikosan igazodó oktatási struktúra. Az a kérdés, ebben lesznek-e, illetve hol lesznek szakadások?

Az információhoz való hozzáférés, a digitális kultúra

A tömegessé váló képzésben hangsúlyos szerepet kap az információhoz történő hozzáférés, ami a **digitális kultúrán keresztül valósul meg**. Ennek hiányában, a digitális választóvonal („digital gap”) leküzdése nélkül, elenyésző esély van a részvételre. Az új információs-kommunikációs technológiák oktatásban történő sikeres alkalmazásához modern (nem feltétlenül osztálytermi) körülmények és új oktatási módszerek, sokoldalúbb, színesebb tantervek (curriculumok) és új kompetenciákkal rendelkező pedagógusok is szükségesek. Az

információ tömeges megszerezésében, feldolgozásában szerepet kell vállalniuk az iskoláknak, a pedagógusoknak is. Ehhez elengedhetetlen a **pedagógusok szerepének, szakmai képzésének, továbbképzésének megváltozása is**. A pedagógus szerepe koordinatív irányba mozdul el, egyrészt facilitátorként kell működnie, valamilyen módon segítve a gyerekeknek eligazodni az információk tengerében, másrészt viszont valami fajta biztonságot, támpontot, maradandó tudást is kell nyújtania. Jelenleg a világot a nagy mennyiségű információ jellemzi, ezzel párhuzamosan zajlik egy technológia trend, aminek hatására a **média és az információtechnológia** szerepe növekszik. Az iskolarendszerrel szemben erősödik a **standardizálás** iránti igény, az, az igény, hogy az információt könnyebben feldolgozható, standard formában bocsássa rendelkezésre. Mit nevezhetünk standardnak? Mivel e kérdés koránt sem eldöntött ezért a környezeti változásokra reflektáló rendszer kidolgozására lenne szükség.

Ebben az információk uralta világban egyre nő a **virtuális tér** szerepe is.

"Életünk egy virtuális térben játszódik. Pár tíz évvel ezelőtt azt, hogy emberek milyen közel vannak egymáshoz, méterben lehetett meghatározni. Akivel beszélgettem, akikkel rendszeresen kapcsolatban voltam, azok méterben meghatározható távolságban voltak egymástól. Akikkel együtt dolgoztam, együtt alkottam, azok szintén hagyományos térben voltak közel egymáshoz. Manapság az informatikai eszközök robbanásszerű fejlődésével, a tengerek alatti üvegtáborok segítségével ez a távolság dimenzió átfogalmazódik. Manapság együtt tudnak már dolgozni egymástól ezer kilométerre lévő emberek, és ez valamilyen módon az egységesülésre, egységesülés irányába hat."

Érdekes módon ez a folyamat is az egységesülés irányába hathat. Az egységesülés eredményeként bizonyos gazdasági és társadalmi formák eltűnése várható, kérdés, hogy a diverzitásnak így módon történő csökkenése milyen mértékben szegényíti majd világunkat. Ezzel szemben a kommunikációs eszközökhöz történő hozzáférés terén diverzifikáció jelentkezik, mert ezekkel a modern kommunikációs eszközökkel, eltérő módon tudnak élni az egyes társadalmi rétegek. Ezért az egyes társadalmakon belül, ennek hatására erősebben növekszik a differenciálódás. Hogyan tudjuk ezt hatékonyan befolyásolni, kezelni? A digitális hiátus („gap”) lehetséges felszámolási útja az integrálás lehet, az egyenlő esélyek biztosítása révén. Ez magában foglalja a korszerű eszközökkel történő ellátottság biztosítását, valamint azok használtára történő felkészítést, illetve a korszerű eszközöket használni tudó személyi feltételek biztosítását egyaránt.

Az iskola funkcióinak átértékelődése, a kreativitás és közösségi tér felértékelődése

Több vélemény szerint is az **iskola funkcióinak** (tudásátadás - kompetenciafejlesztés, közösségi szintér – szocializáció, identitásképzés, társadalmi szelekció) átértékelődése várható. Az iskola, egyrészt, mint a tudás és az egyéni kompetenciák átadásának helyeként értelmeződik. Másrészt nemcsak a meglévő tudás és kompetenciák átadására korlátozódik, hanem egyben az információ beszerzésének és feldolgozásának helyszíne is. Felmerül a kérdés, hogy a jövőben e két funkció közül melyik válik dominánssá, az iskola megmarad-e jelenlegi formájában és főként az információátadásra alapoz, vagy átalakul szélesebb körű szolgáltatásokat nyújtó intézménnyé, mely már magába foglalja az új információk beszerzését, feldolgozását, strukturálását is?

Tudásgazdaság, tudástársadalom, vajon nevezhető-e így a mai gazdaság, társadalom? Egyes vélemények szerint, attól hogy most az információközvetítés és a tudás fejlesztése új alapokra helyeződött, kommunikációs technológiák kerültek előtérbe, még nem feltétlenül történt minőségi változás. Ennek ellenére fontossá váltak bizonyos képességek, mint a nyelv, digitális írástudás, a számítógép kezelése, valamint fontos szerepe lehet még a kooperációs és kommunikációs készségeknek, illetve ezek fejlesztésének.

Az informatika nemcsak hogy sok információt bocsát rendelkezésre, hanem ezek a technológiák többféle munkát ki is váltanak, ezekre történő képzést szükségtelenné téve. Ennek következtében tulajdonképpen az iskola egyre inkább a **kreativitásra és művészetekre** koncentrálhatna. A folyamat eredményeként a szabadidő felértékelődik. A szabadidő növekedésével felerősödik az oktatás iránti igény. Ez az igény azonban nem kizárólag a munkaerő-piacnak való megfelelést célozza, hanem az oktatás egyre inkább **kreatív szórakozási formává is válik**, az iskola, pedig kreatív közösségi hely lesz, ahol táncolni, varrni, énekelni, festeni, barkácsolni és sportolni fognak ifjak és vének.¹³ Az azonban már kevésbé biztos, hogy ezt a szerepet az iskola fogja a jövőben betölteni.

Az említett trendek eredményeként azt is valószínűsítették, hogy a **civil szektor** egy ilyen típusú iskolarendszerben fontosabb helyet tölt be, és kisebb jelentőséget kapnak majd az állami diplomák. A civil szektor képviselőinek véleménye szerint a civil szektor már most egyre több feladatot vállal át az iskolától, melyeket az nem képes már ellátni (pl. környezettudatos nevelés, szociális kompetenciák fejlesztése, önkéntes csoportok szervezése, gyermekek pszicho-pedagógiai gondozása), és ez a tendencia még inkább előtérbe kerül a jövőben. Az individualizációs folyamatok ellensúlyozásában és az aktív állampolgárság kialakításában is jelentős oktatási-nevelési feladatok hárulnak a civil szférára.

Az **iskola** maga is közösség, egy **közösségi színtér**, ahol a szociális kompetenciák fejlődnek, s amely elsősorban identitást teremt. Egyes vélemények szerint az identitás tartalma és struktúrája jelentősen megváltozik, mások lesznek a releváns identitások, ezen belül a magyar és az európai közül az európai megerősödik, és megjelenik egy új, regionális vagy lokális identitásforma. Felmerült a kérdés, milyen szerepet kap itt az iskola, identitásteremtő szerepe nő vagy csökken? Némelyek azt valószínűsítették, hogy új szereplők lépnek be az identitásteremtésbe, ilyenek lehetnek a vállalatok, az egyéb helyi közösségek, civil szerveződések, a család. Akik a család szerepének felértékelődését feltételezték, azok az iskola szociális és identitásképző funkciójának csökkenését vetítették elő, akik a családi szerepek devalválódásával számoltak, azok az iskola szociális szerepeinek erősödésében bíznak. Megfogalmazódott, hogy az iskola szelekciós szerepét felváltja az egy életen át tartó tanulás funkciója, ami az esélyek kiegyenlítődésének irányába hathat, hosszú távon kompenzálhatja a hozott, öröklött társadalmi-szociális hátrányokat.

Nagyon fontos, hogy a különböző közösségeknek, a családnak, a nemzetnek, mint egyfajta kulturális vagy társadalmi közösségnek, kik lesznek a szereplői, és ezeknek az egymáshoz való viszonya hogyan fog alakulni a későbbiekben. **A kulturális háttér** milyen mértékben határozza meg, hogy egy iskola biztonságosan tudjon ezekkel a globális hatásokkal élni, vagy azokkal együtt versenyképes maradni? Egyes vélemények szerint, a társadalmi integráció az egyetlen, amely igazából a társadalmi differenciálódást megfelelő módon képes kordában tartani, amelyik képes a társadalom összetartó erejét, a kohézióját, a koordinációját valamennyire megtartani.

Egyes vélemények szerint, a környezeti katasztrófák hatására (is), az oktatásban egyre inkább szerepet kap az **egyéni és társadalmi felelősségvállalás**, ezen belül az **ökotudatosság, az egészségtudatosság, és a fenntarthatóság**. Kérdés, hogy ezek az iskola falain belül, vagy azon kívül érvényesülnek?

A jövő oktatásának elsődleges tulajdonsága a rugalmasság. Ezt egy japán oktatási szakembertől származó idézettel szemléltették a résztvevők, mely szerint egy oktatáspolitikai stratégiakészítőnek (esetünkben a jövő oktatásának) egyszerre kell rovarnak, madárnak és hálnak lennie. Rovarnak, aki a szűk, korlátozott környezeti meghatározottságai közepette is képes fennmaradni, madárnak, aki átlátja a jövőbeli folyamatokat és perspektívákat, és

¹³ Ahogyan az már néhány Nyugat-Európai ország (pl. Spanyolország), illetve Japán nyugdíjasai között megfigyelhető, akik szabadidős közösségi tevékenységként járnak életmóddal, egészségmegőrzéssel, készségfejlesztéssel (kerámiakészítés, festés, textilkészítés) kapcsolatos felnőttképzési tanfolyamokra.

halnak, aki érzékeli az áramlatokat, különböző változásokat, és előre megérzi, honnan leselkedhet rá veszély. A magyar oktatást azonban magas belépési korlátok, tőke-kihelyezés és zártság jellemzi, ami a nyitott és rugalmas, a változásokat lekövetni képes oktatás megvalósításának hátránya lehet.

OECD scenáriók és azok megvalósulásának esélyei a magyar oktatásban

Milyen jövőt vetít elénk az OECD? Az OECD több szempont szerint kombinálva a különböző trendeket, összefüggéseket, az egyes scenáriókat egységesen a következő kérdések megválaszolására alapozta:

1. Hogyan alakul az oktatás társadalmi megítélése?
2. Milyen funkciói kerülnek előtérbe az oktatásban?
3. Hogyan alakulnak az oktatás szervezeti, strukturális viszonyai?
4. Hogyan változik a nemzeti, vagy a nemzetek feletti ellenőrzése az oktatásnak?
5. Hogyan alakul a tanári szakma jövője?

A válaszként 6 forgatókönyv körvonalazódott, melyből kettő a napjainkban fennálló helyzetet konzerválja, vagyis a status quo vetíti ki a jövőre. Másik kettő az iskola intézményének megerősödését, a további kettő pedig annak leépülését vetíti elénk. A megfogalmazott lehetséges scenáriók:

1. status quo
 - a. vissza a bürokratikus rendszerekhez
 - b. az iskolák és tanuló szervezetek
3. re-schooling – az iskola felértékelődése
 - a. az iskolák mint szociális központok
 - b. a kiterjesztett piaci modell
4. de-schooling – „iskolátlanítás” - formális oktatás háttérbeszorulása
 - a. hálózatban történő tanulás
 - b. tanár exodus, a beolvasztás (melt down) scenáriója.

Az OECD által rajzolt jövőbeli forgatókönyveknek milyen esélyük van arra, hogy a magyar oktatásban bekövetkezzenek?

Beszélgéseinken is feltettük a kérdést, hogy milyen szerepe lesz a jövőben az iskolarendszernek. Tanulásra vagy inkább társadalmi szelekcióra fogjuk-e használni, és ez hogyan hat majd az életen át tartó tanulásra? Milyen szereplők belépése várható (pl. az internet), és ezek milyen mértékű hatást gyakorolnak majd?

Érdekes, hogy workshopjaink résztvevői, az oktatás különböző szereplői, vagy érdekcsoportjai más-más jövőt tartottak valószínűnek.

Legtöbben a tanulás funkciójának erősödését vetítették elő, bár a tekintetben már eltértek a vélemények, hogy ez hogyan, milyen feltételek között valósul majd meg.

Kevesen voltak azok, akik a negatív forgatókönyvek bekövetkeztét valószínűsítették, abból is legkevésbé a beolvasztás scenárióját.

Sokan a status quo további fennmaradását, vagy az iskola szerepének erősödését vetítették elő. Egy csoport szerint más országok az egységesülés és diverzifikáció trendjét a versenyképes, életésélyeiben kiegyensúlyozott társadalom egyik alapvető értékének tételezték, melyben az oktatás is szerepet vállalhat. E cél elérését a piac oktatásban betöltött szerepének növekedése, és olyan kiegészítő intézmények létrehozása támogathatja, melyek feladatokat vesznek át az iskolától. Néhányan az iskola közösségi funkcióinak erősödésében bíztak. Mások a "területi versenyképesség" szempontjainak érvényesítését hozták összefüggésbe a "piacorientált" scenárióval, amellel érvelve, hogy a szabad piaci igények oktatási érvényesülése az adott régió fejlődését, versenyképességét szolgálja, és ugyanakkor a

regionalizációs folyamatok erősödésével megnövekedhet a piaci befolyás az érvényesülése az oktatásban.

A workshopokon érzékelhetően elkülönült a civil szervezetek képviselőinek véleménye, akik a globális trendek okozta komplexitásban a fejlődés lehetőségét látták. A jövő kívánatos forgatókönyvét, ennek megfelelően, az iskola megerősödésében, az iskola ismeretszerző és elemző jellegének megerősödésében, a tanuló szervezet, tanuló társadalom elképzelésben látták. A tanuló szervezet elképzelés szerint nem csak az egyes individuumok, de szervezetek is tanulnak, sőt tanuló városokról és régiókról is gondolkodhatunk. E nézet szerint a bizonytalan és komplex környezetben csak az önmaga helyzetét folyamatosan elemző és a kihívásokra, problémákra saját megoldást kidolgozó, tanulásképes és alkalmazkodó, a környezetükkel szerves kapcsolatban álló szervezetek képesek fennmaradni. A környezettel való dinamikus partnerség azért is fontos, mert az interakciós tanulás a leghatékonyabb tanulási forma, amikor is az individuum úgy sajátít el ismereteket, hogy közben környezetével együtt tevékenykedett és kommunikált. Ezért is szükség van - az individualizációs trend elleni küzdelem mellett – a különböző szintek közötti együttműködés szorgalmazására, az állam, társadalmi alrendszerek és helyi közösségek oktatáson belüli összekapcsolását támogatni. Az élet minden szférájában, különös tekintettel a munka világára, de más területeken is, akár a szórakozásban, akár a kereskedelemben, érdemes a tanulási funkciók megjelenését támogatni. Mások a komplexitást és az arra történő válaszadást az iskola keretein kívül tartják elképzelhetőnek. E problémák megoldását olyan piaci, vagy nem piaci, hálózati vagy nem hálózati intézményekre bíznák, melyek az iskolán kívül töltik be funkciójukat. Jól szemlélteti ezt az elképzelést az alábbi kép, a TV, illetve az iskola, amit 2 gombbal szabályoznak, és ami gyakran elromlik, nem működik.

"Odáig jutottunk, meglepő állítás lesz, hogy iskola, mint olyan, az VAN, az egy létező dolog. Ránk maradt, hosszú évszázadokon át kifejlődött, itt maradt, olyan, amilyen, minket most nem érdekel, hogy milyen, nem foglalkozunk vele, azt mondjuk, itt van. Iskolán értjük az ingatlanvagyonot, azt a hihetetlen mennyiségű pénzt, amit beleraktak a közösségek, azt a hatalmas mennyiségű pénzt, amit beleraknak az európai közös források és a nemzeti források, az embereket, az érdekviszonyokat, a kultúrát, a működést, mindent, tehát ez az iskola, mint olyan. Azért raktuk alá ezt a tömböt, hogy mutassuk, hogy van, tehát ezzel valamit kezdeni kell. Akármilyennek látjuk, itt van. És e köré raktuk a harmadik közelítést, nevezetesen a tudásszerzést, ez a TU betű akar lenni, ez a tudásszerzés horizontja. Tudást, azt mindig is szerezték a gyerekek meg a felnőttek, ennek van egy horizontja, ami láthatóan jóval nagyobb, ez mindig is volt és ma is van. Természetesen létezik a társadalmi funkció, szocio-kulturális meghatározottságokkal és hátterekkel együtt. A társadalmi funkcióba mindent beleértünk: beleértjük például azt az integratív funkciót, ami mindig benne volt az iskolában mióta csak létrejött, beleértjük azokat az értékátadásokat, nem sorolom, ezt mindannyian tudják az itt ülők. Tehát létezik egy úgynevezett társadalmi - funkcionális horizontja és egy közös metszete a munkaerő-piac. A munkaerőpiac tudásátadás is, valamint természetesen társadalmi funkció is."

Az iskola, mint olyan társadalmi produktum, a maga funkcióival a társadalom hozta létre önmaga számára, ezért tradicionálisan a környezet együttműködésére utalt, nem létezhetett annak explicit vagy implicit támogatása, elfogadása, jóváhagyása nélkül. De mi történik akkor, ha ez a környezet semlegessé vagy még inkább ellenségessé válik?

"Az alapkérdésünk, hogy nevezetesen ez VAN. Akár akarjuk, akár nem, akár tetszik, akár nem, akár ezt gondoljuk róla, akár azt, az iskola itt van, mint egy hatalmas dolog. A hatalmas most nem normatív értelmű, hanem leíró. Itt vannak mindezek a horizontok, funkciók és mindenfélék. Láthatóan, ha egy történeti ábrasort készítettünk volna, akkor korábban a tudásátadás, a társadalmi funkció, a munkaerőpiac tudott mit

kezdeni az iskolával, létrehozta ön maga számára, ez a magánvéleményem, és jó hatékonysággal működtette. A XVIII, XIX meg a XX. század első felében is nagyon jó hatékonysággal tudta működtetni a tudásátadást, a társadalmi integrációt, ezt az egész dolgot. Tehát itt van, valamit kell vele kezdeni...Van még egy, amit rajztechnikai okokból nem lehet érteni, egy keret hiányzik, mégpedig az a közeg, amelyik utálja az iskolát, ami nem fért rá. Mert, hogy az itt van, ebben a dimenzióban van kifeje, ami nem a kooperálást támogatja, akik abban érdekeltek, valamilyen okból, hogy a rendszer hatékonyságát csökkentsék bürokratikus szempontból, illetve új értéket hozzanak létre, hogy pozitívan fogalmazzak. Iskolán kívül vagy az iskola ellenében."

Kérdés, hogy az iskolával történő együttműködést elutasító társadalom létrejötte esetén melyik forgatókönyv jöhet számításba, az iskolából történő teljes kivonulás és annak pusztulása (melting down), vagy valamely újra-iskolázási (re-schooling) forgatókönyv?

Az Országos Fejlesztési Konceptió megújításának lehetőségei

Mivel az Országos Fejlesztéspolitikai Konceptió (röviden OFK) oktatási részeinek megvitatására időben mindig a workshopok utolsó negyedében került sor, e kérdésről kevesebbet sikerült megtudnunk. A résztvevők fantáziáját sokkal inkább megragadták az OECD trendek és forgatókönyvek. Annak ellenére, hogy a szakmai műhelyek sokat hangsúlyozott célja inkább az OFK kibontása, benne levő tartalmak kifejtése, alátámasztása, részletezése, hiányzó részek pótlása volt, mégis megfogalmazódtak olyan kritikai észrevételek, melyek az OFK funkciójával, a policy-készítés folyamatával, hiányosságaival kapcsolatosak, és melyek tanulságosak lehetnek a további policy-alkotás folyamata során.

Az egyik alapvető kritikai észrevétel azt hangsúlyozta, hogy az OFK-ban hiányos az oktatás **helyzetfelmérése**, értékelése, a **külső erőtér bemutatása**, melyben a rendszer működik, illetve a fent elemzett trendek szemléltetése. Olyan **ötvezött szemléletre** lenne szükség, melyben összekapcsolódik a gazdaság, nemzetbiztonság, oktatás és a kutatás. Jó lenne bemutatni, hogy az említett tudástársadalom milyen követelményeket támaszt az oktatással szemben, és milyen szerepet szán az új tanulási formáknak (nem-formális vagy informális oktatásnak). Egy másik vélemény szerint az OFK „policy”-ja azért alkalmatlan hosszú távú tervezésre, mert a tervezés kizárólag a források megszerzése, és a pénzek elosztására épít, hiányzik belőle a valódi „policy” elem, valamint a globális társadalmi folyamatokkal, trendekkel történő tartalmi összekapcsolás.

Az OFK-val kapcsolatban megfogalmazódott a **konszenzusos egyeztetett fogalmak**, valamint a stratégia és **jövőkép hiánya**. A stratégiaalkotást lehetetlenné teszik a szakpolitikák és a **politikakoordináló** mechanizmusok működésében felfedezhető zavarok.

A fenti bírálatok mellett hangsúlyozásra kerültek az OFK pozitívumai is, mint például, hogy a többi területhez kapcsolódva, koherens módon próbál fejlesztésről gondolkodni, vagy a tehetséggondozás rendszerének említése, azonban e feladatvállalásból teljes mértékben hiányoznak a vállalatok.

A dokumentumban két terület egyértelműen megjelenik, ezek az **egész életen át tartó tanulás** és a **munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés** trendjei, a felsorolás bővítésére és kifejtésére lenne szükség, mert jelen formájában az OFK egy szöveget, melyben benne vannak a szükséges fogalmak, csak azok nincsenek egy koherens szálra felfűzve.

Az is pozitívum, hogy megjelenik az **oktatás egyenlősége**, de nem tisztázott, hogy milyen egyenlőséget ért ez alatt, és az egyenlőség biztosítását a közép és felsőoktatásban ugyanúgy képzele-e el. Egyes tapasztalatok azt mutatják, hogy a szabad iskolaválasztás erősítheti a

szegregáció növekedését,¹⁴ bár önmagában a körzetesítés rendszere sem biztosítja az esélyegyenlőség érvényesülését. A vélemények szerint nem kizárólag a szegregációt felszámoló programokra kell hangsúlyt helyezni, mert ezek gyakran kudarcot vallanak a kedvezményezettek motivációhiánya miatt. Célszerű lenne előnyben részesíteni az elfogadó magatartás kialakítására, a sokszínűségekre alapozó összetett programokat, melyek a többség és kisebbség problémáját együttesen kívánják orvosolni, mindkét közösséget bevonva abba. A szakmai műhelyek legnagyobb hozadéka a trendek elemzése mellett az oktatási koncepcióra vonatkozó javaslatok megfogalmazása volt.

Javaslatok az Országos Fejlesztési Koncepcióhoz

Hogyan lehetne ezt a Fejlesztési Koncepciót kibővíteni az OECD trendek és foratókönyvek segítségével? Elsődleges fontosságú a széles társadalmi **konszenzusteremtés** az alapvető **értékek tekintetében**, valamint az alágazati és átfogó oktatási stratégiák megalkotása. Egy koncepció megalkotásakor hosszú távú értékrendekre, stratégiai célokra van szükség és ehhez tartozó eszközökre, beavatkozási módokra. Ezeknek azonban nem szabad biztos pontoknak lennie, hanem az alapvető értékek együttesére kell koncentrálni és azok különböző feltételek közötti megvalósítására. A résztvevők szerint Magyarországon nincs konszenzus az alapvető értékekben, policy-irányultságokban, de ha mégis konszenzus születik, az nem válik közösségi („community”) szokássá, mint az angolszász országokban, hanem törvényekbe és szabályokba merevedik. Szükséges folyamatos társadalmi diskurzusokat folytatni az oktatási reformokról, hogy ez által bennük is kialakuljon, megfogalmazódjon a változás, fejlődés igénye.

Célszerű lenne egy koherens képet, szemléletet kialakítani a társadalomról és az oktatásról, és ezekről a kiindulási pontokról lenne célszerű megfogalmazni a távlati elképzeléseket és azok jelentését a jövőben. A lefektetett alapokhoz kötődve lenne értelme feladatokat megnevezni. Valószínű, hogy ezen alapokban a nagy társadalmi alrendszerek középtávon biztosan komoly szerepet kapnak. Azt is célszerű lenne rögzíteni, hogy a helyi közösségi szint és egyáltalán a közösségi tanulási forma lehet az, ami a társadalmi problémákra való válaszadásnak egy adekvátabb útja lehet. A koncepcióban szükséges lenne a **különböző szintek együttműködését** szorgalmazni, tehát megfogalmazni az állam, a társadalmi alrendszerek és a helyi közösségek oktatáson belüli összekapcsolását, és e kezdeményezéseket támogatni. Célszerű lehet hangsúlyozni a **piac szerepének növekedését** az oktatásban, és olyan kiegészítő funkciókat ellátó intézmények létrehozását indítványozni, amelyek átvesznek feladatokat az iskolától. A decentralizálás sok esetben a források decentralizált felhasználását jelenti, ami csökkentheti a hatékonyságot, ezért fontos, hogy a decentralizáció optimális mértékét megtalálják. A **gazdasági szereplők** oktatásba történő **bevonása** alapvető kérdéssé válhat, ha az európai trendek továbbra is követik azt az irányt, hogy az oktatás fejlesztésének irányát a gazdasági fejlődés határozza meg.

Az OFK-t gazdagítani lehetne az oktatás és a **versenyképesség** összekapcsolásával. Az oktatásban a különböző szinteken differenciáltan kellene kezelni az esélyegyenlőség és piac szerepét: kezdeti szakaszban az esély-javításra kellene koncentrálni, míg a felsőoktatásban (illetve szakképzésben) nagyobb teret kellene engedni a piaci igényeknek.

Az OFK-nak tartalmaznia kellene annak megfogalmazását, hogy az oktatás területén milyen eredményeket szeretnénk elérni, és azt milyen formában kívánjuk megvalósítani, melyek lesznek az **oktatás outputjai**, hogyan mérhető a piacképesség, valamint az egyes iskolák teljesítménye.

¹⁴ A többségi szülők az elit iskolákba iskolázzák be gyermekeiket, ahova valamilyen szelekciós feltétel következtében csak kevés roma származású gyerek kerül be.

Bővíteni lehetne a **kvalifikációs rendszer** átgondolásával, mely számol a tudásigények tágulásával és differenciálódásával, számba veszi az iskolán, oktatáson kívül az élet más területein szerzett készségeket, kompetenciákat is. Ezzel szoros összefüggésben tisztázni kellene a nem állami szereplők oktatási szerepét, hangsúlyozni az **oktatás szolgáltatás** jellegét, a **versenyelemeket**, **alternatív oktatási módokat** (mit jelentenek, milyen következményekkel járnak).

Az OFK-nak lehetővé kellene tennie a döntéseknek **visszacsatolások révén történő korrekcióját**. Prioritásként megfogalmazásra kerülhet a **rugalmasság**, ami egyaránt vonatkozik a képzést abszolváló diákokra, hallgatókra, az oktatás humán erőforrására (oktatókra és pedagógusokra, intézményvezetőkre) és az oktatási intézményekre magukra.

Az OFK továbbgondolhatná a finanszírozás és fenntartó rendszerekbe kódolt **szegregációs** mechanizmusokat, azok azonosításával hozzájárulhatna a kiküszöbölésükhöz. Az esélyegyenlőség megteremtése érdekében minden iskolát és diákot be kellene kapcsolni a globális kommunikációba és a kitágult virtuális térbe. Hangsúlyozássá válhat az oktatás esélyteremtő, vagy mobilitást segítő funkciója, a **környezettudatos viselkedésre** való nevelés, érték- és szemléletformálás, az **elfogadó attitűd** kialakításának fontossága. A tanulóban tudatosítani kell, hogy felelősek saját magukért, a döntéseikért, cselekedeteikért, de felelősek a közösségért is.

A bizonytalanság csökkentése és a nyitottság megteremtésének érdekében, kivétel nélkül minden intézménynek képessé kell válnia arra, hogy intelligens módon elemezze a saját problémáit, és saját válaszokat adjon azokra. Ehhez szükséges tulajdonságok a **tanulóképesség és az alkalmazkodóképesség**, mely a pedagógus- és vezetőképzés javításával hozzájárulhatna az oktatási tanuló szervezetek létrejöttéhez. Ez feltételezi ugyanakkor a tanári szakma presztízsének javítását, a pedagógusképzés minőségének növelését, a differenciált, „teljesítményhez” kötött tanári bérezési rendszer felállítását. Minden életszférában, különös tekintettel a munkára, a munka világára, de más területeken is, akár a szórakozásban, a kereskedelemben, érdemes **támogatni a tanulás funkcionak a megjelenését**.

Napjaink egyik legfontosabb meghatározó trendje az egyénre szabott megoldások alkalmazását támogató technológiák terjedése, elterjesztése. Az OKF jelenleg nem tulajdonít megfelelő figyelmet ennek a folyamatnak, nem fogalmazódnak meg benne ezzel kapcsolatos karakteres célok, és fejlesztési feladatok.

Nem feltétlenül szükséges teljes mértékben azokra a célokra fektetni a hangsúlyt, amelyeket az EU céljai és iskolázási mutatói kitűztek. A workshop-résztevők egy csoportjának véleménye szerint célszerűbb lenne az **ország sajátosságaira**, az alternatív tudásközvetítés módszereire és a társadalmi szemléletváltásra koncentrálni. Az individualizáció erősödő trendje miatt célszerű lenne alapértékként megnevezni a közösségi szellem formálását az iskolában. E véleményt a konzervatív nemzeti értékek felé hajló, civil szervezetek képviselői és az alternatív oktatás, reformpedagógia elkötelezett hívei vallották magukénak. Ebből a keretből kilépve a jövőkép kialakításában az EU országainak együttműködését is érdemes lenne deklarálni.

A koncepciók megvalósítása mindaddig akadályba ütközik, amíg az oktatásfinanszírozási, jogi, közigazgatási konstrukciói nem változnak, vagyis első lépésként ezeket lenne célszerű átalakítani. Az intézményi reformokról folytatott diskurzusok hozzájárulnak ahhoz, hogy a szereplőkben is kialakuljon a változtatás igénye, és ennek eredményeként kellő nyomást gyakoroljanak a rendszer működésének megváltoztatására. Ezért is fontos az állandó visszacsatolás.

A projekt tanulságai és a továbblépés

A magyarországi projekt erőssége, hogy sikerült kialakítani egy olyan **szakmai közösséget**, amely kompetens és felelősségteljes módon gondol a magyar oktatás hosszú távú jövőjére. Közös asztalhoz tudtuk ültetni és együtt gondolkodásra, beszélgetésre, együttműködésre készíteni az oktatás számos szereplőjét, olyan, gyakran egymással eltérő nézeteket és érdekeket képviselőket mint amilyenek az egyetemi oktatók, kutatók, pedagógusok, vezető-képzők, szakszervezetek képviselői, önkormányzati képviselők, pedagógiai intézetek képviselői, civilek, regionális szakemberek, politikusok, tanácsadók és szakértők, civil szervezetek képviselői, diákok.

Reményeink szerint ez a program elindított egy folyamatot, melyet a résztvevők maguk is hasznosnak ítélték, hiszen ezekről a kérdésekről saját területükön belül már mindannyian korábban maguk is gondolkodtak. A workshopokon tartott hosszabb-rövidebb prezentációk, valamint viták révén egyfajta tanulási folyamat is zajlott, melynek során olyan ismeretekkel, forrásokkal lettek a jelenlevők gazdagabbak, melyeket munkájukban kamatoztathatnak, és gondolhatnak tovább, így reményeink szerint e kezdeményezésnek kisugárzó hatása lesz. A továbbiakban e folyamat kiterjesztésére lenne szükség, annak regionális és lokális szintekre történő eljuttatására. E fél napos együttlétek, találkozások ugyanakkor lehetőséget teremtettek egymás kölcsönös megismerésére, és további szakmai együttműködésekre is.

A résztvevőknek egy on-line fórumba történő bekapcsolása lehetőséget biztosíthat a téma továbbvitelére, kibontására, ötletek, az egyes témák megvitatására, a koncepció kibontására. A projekt lebonyolítása során felhalmozott dokumentáció megalapozza, és lehetővé teszi az oktatás jövőjéről történő gondolkodás további kiterjesztést, átvitelét az oktatáskülönböző aktoraira és érdekcsoportjaira, illetve az oktatás különböző szintjeire.

A projekt gyengeségének tekinthető, hogy nem sikerült életben tartani a www.oki.hu/sft/ oldalán zajló kommunikációt a workshop résztvevőivel. Ehhez feltétlenül szükséges a jövőben egy moderátor. A program értékelésére on-line kérdőíven keresztül került sor.¹⁵

Tartalmilag háttérbe szorult a nemzeti oktatás kérdése, mely magába foglalja a határon túli magyarok oktatásának problematikáját is. A határon túli magyarok kérdése sem az OFK, sem e projekt keretében nem került hangsúlyosan említésre, annak ellenére, hogy nemcsak erkölcsi, de szellemi tartalékként, és az oktatási piac szempontjából, gazdaságilag is fontos erőforrást jelenthet egy 1.5-2 milliós magyar nyelven író-olvasó, tanuló és tudástermelő közösség (pl. taneszköz és tankönyv felvevőpiac és termelő). A nemzeti értékek oktatását az egyetemes európai kulturális értékek körébe soroltan értelmezte a projekt. Viszonylag kevés figyelem fordítódott a roma és más kisebbségek oktatásának kérdése, holott ez is a társadalmi integráció egy kiemelkedő problémája. A roma oktatás kérdését a minőség és méltányosság felől közelítve értelmeztük.

További lehetséges tervek

A projekt folytatásának célja, hogy a jövőre irányuló hosszú távú gondolkozást, illetve a program első szakaszában szerzett tapasztalatainkat, lehetőségeink és rendelkezésre álló eszközeink (anyagi és személyi) függvényében, minél szélesebb körben ismertté tegyünk, kiterjesszük regionális szintekre is. E célkitűzés több szinten és többféle módszerrel is megvalósítható, ami jelenthet önálló, illetve egymással párhuzamosan futó egységeket is. Az első szakasz **workshop-sorozatához** hasonló műhely-megbeszéléseket lehetne szervezni, annak érdekében, hogy a hosszú távú gondolkodás elterjedjen a regionális döntéshozók körében is.

¹⁵ Ennek eredményeit ismerteti a kötetben Kékessy Márk tanulmánya

E program keretében érdemes lehet a **Megyei Pedagógiai Intézetekkel** együttműködésben workshopokat szervezni a konzultatív testületek, tanácsadók, politikusok, önkormányzati szakemberek, önkormányzati szövetségek, megyei közoktatási alapítványok, szakképzés fejlesztési bizottságok, iskolaigazgatók, regionális fejlesztési tanácsok szakemberei számára. Ezek célja, hogy az oktatás jövőjéről történő hosszú távú gondolkodással támogassa a regionális és helyi szintű oktatáspolitikai döntéshozók munkáját. E workshopok tematikája az eddigiektől eltérően a második Nemzeti Fejlesztési Terv stratégiai anyagainak a távolabbi jövő perspektívájából történő megvitatása, és ennek alapján javaslat kidolgozása azok finomítására, kibontására, bővítésére (fine-tuningolására).

A jövőorientált gondolkodás elterjesztésében elsődleges fontosságú az oktatás jövőjéről történő hosszú távú gondolkodás kommunikálása, virtuális térben történő folyamatos jelenléte. Ennek érdekében szeretnénk a program további támogatásának esetén a honlapon árt fórumként működő - a mintegy 68 eddigi workshop-résztevő számára rendelkezésre álló –internetes felületünket még dinamikusabbá, élőbbé tenni. E mellett szeretnénk azt megnyitni, és mindenki számára hozzáférhetővé tenni egy moderátor segítségével, aki folyamatosan ébren tartja az érdeklődést, feltölti az új anyagokat és karbantartja az oldalt. A hosszú távú gondolkodás elterjesztését szolgálná egy levélben vagy e-mailben körbeküldött körkérdés, illetve egy kerekasztal-beszélgetés, melynek gondolatait a feldolgozás után szintén közreadni szándékozunk.

Mindezek mellett szeretnénk **visszacsatolást** kapni arról, hogy milyen mértékben volt hatékony a „*Schooling for Tomorrow*” program első szakaszában végzett tevékenységünk. Ennek mérésére két lehetőség kínálkozik. Egyrészt az első szakasz workshopjain részt vevők megkérdezése egy rövid internetes online kérdőívvel arról, hogyan érezték magukat ezeken a workshopokon, mit tanultak, mi volt számukra a fő üzenete, mit gondolnak, milyen mértékben voltak hasznosak, és a továbbiakban is hasznosíthatók számukra ezek a beszélgetések, illetve mi a véleményük, hogy lehetne továbbfejleszteni, szélesebb körben elterjeszteni ezeket a gondolatokat¹⁶. A program hatékonyság-mérésének másik lehetősége, egy független szakértő felkérése, aki monitorizálja az eddigi és folyamatban levő jövőorientált tevékenységünket. A két mérés természetesen párhuzamosan is végbemehet.

A fent bemutatott tevékenységek mellett további távlati terv lehet, hogy a különböző oktatási minőségbiztosítást, **vezetőképzést** biztosító intézetek közreműködésével pilot jellegű tréningeket szervezzünk iskolaigazgatóknak, tanároknak, oktatási szakembereknek. A vezetőképzők és a pedagógusképzésben oktatók képzésén keresztül így a hosszú távú jövőorientált gondolkodás eljuthat a pedagógusképzésben részt vevő diákokhoz, és a pedagógusokhoz is.

A hosszú távú gondolkodás elterjesztésére egy másik lehetőség lehetne, megfelelő támogatottság mellett, a **regionális fejlesztésben** részt vevő szervezetekkel (VÁTI, RKK), jövőkutatással foglalkozó intézményekkel (Századvég, DEMOSZ) és oktatáspolitikai csoportokkal történő együttműködés, közös programok szervezése és lebonyolítása. Ezen együttműködés révén lehetővé válna az oktatási ágazat dimenziójának érvényesítése a területi tervezésben, vagy - fordítva - a területi tervezési dimenziókkal gazdagítani az oktatási ágazati tervezést, gondolkodást. Ezen együttműködés egy formája pl: hosszú távú jövőorientált együttműködés egy olyan tervező régióval, vagy várossal, amely számára fontos az emberi erőforrások fejlesztése. E tevékenység egyik fontos hozadéka lenne, hogy hozzájárulna egyfelől az oktatáspolitikai/oktatásfejlesztés regionalizálódásához, másfelől a regionális fejlesztési politika érzékenyítéséhez az oktatási (Humán Erőforrás Fejlesztés) terület irányában.

¹⁶ Ez időközben megtörtént, lásd Kékessy Márk tanulmányát.

A program kiterjesztését célozhatná a **civil szervezetekkel** való együttműködés, bekapcsolódás olyan, már működő projektekbe, melyeknek kihatása lehet az oktatásra, a jövő oktatására. E bekapcsolódásra kitűnő lehetőséget kínál a Jövő Háza, mint helyszín és az ott zajló programok, vagy a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány által zajló önkéntességi program, a *Kapcsolódj be*, vagy a hátrányos helyzetű iskolákban *Társadalmi kompetenciákat* oktató projektjük. E projektek révén a jövőgondolkodás eljuthat az ifjúsághoz és diákokhoz. Ezt kifejezetten segíthetik a célcsoportot megszólító programok, mint amilyen a rajzverseny, vagy vetélkedők szervezése a témában, akár a média hathatós segítségével, támogatásával.

A közönség megszólítására, a média támogatásával egy másik lehetőség a tudományos illetve vita jellegű TV-műsorok szerkesztésébe (Delta, Mindentudás Egyeteme, Kultúrház), szervezésébe történő bekapcsolódás lehetne. Az eddigi eredményeknek a **tudományos, szakmai fórumokon** és folyóiratokban történő bemutatása is egy lehetőség a terjesztésre.

A „*Schooling for Tomorrow*” program következő szakasza azért is kiemelt fontosságú, mert úgy gondoljuk, hogy a jelenlegi időszakban különösen fontos szerepe van egy ilyen széleskörű szakmai kommunikációnak, hiszen az uniós források hozzáférhetőségével a korábbiaknál sokkal nagyobb arányú fejlesztésekre nyílik lehetőség. A 2007-től 2013-ig terjedő időszakra vonatkozó második Nemzeti Fejlesztési Tervben, illetve a további hosszú távú stratégia kialakításában jól hasznosíthatók azok, a máshol már jól bevált eszközök, amelyeket a „*Schooling for Tomorrow*” programból az eddigiek során megismertünk.

Irodalom

- Mapping the global future. Report of the National Intelligence Council's 2020 Project. 2004.
- Lannert J.–Mártonfi Gy.–Vágó I.: Understanding social demand for schooling in Hungary. OKI Kutatási Központ. – OECD CERI 2004.
- OECD CERI: Networks of Innovation: towards new models for managing schools and systems, 2003.
- OECD CERI: What Schools for the Future? 2001.
- OECD CERI: Learning to Change: ICT in Schools. 2001.
- OECD CERI: Learning to Bridge the Digital Divide. 2000.
- OECD CERI: Innovating Schools, 1999.
- OECD CERI: Education Policy Analysis. 2004 ('Getting returns from investing in education ICT, Chapter 2; 'How well do schools contribute to lifelong learning?', Chapter 3).
- OECD CERI: Formative Assessment: Improving learning in secondary classrooms. 2005
- OECD CERI: Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. 2005
- OECD CERI: E-learning in Tertiary Education - Where Do We Stand? 2005
- OECD CERI: Education at a Glance, OECD Indicators 2005
- OECD CERI: Schooling for Tomorrow. The Starter Pack. Futures Thinking in Action. 2006.
- Mihály Ildikó: Az oktatás jövője – a jövő oktatása, Új Pedagógiai Szemle, 2006/3, 73-83 o.
- Mihály Ildikó: Milyen lesz a jövő iskolája, Új Pedagógiai Szemle, 2002.
<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=oecd-Mihaly-Milyen.html>

Nováky Erzsébet

A jövőről való gondolkodás a negyedik workshop (2007. április 23.) alkalmával elhangzott előadás szerkesztett változata

Miért is szükséges és érdemes a jövőről gondolkozni? A jövőhöz történő pozitív hozzáállás alapvető lehet, hiszen minél többen gondolkodunk, lehetőleg azonos módon vagy irányban a jövőről, annál valószínűbb, hogy ez által befolyásoljuk azt.

Kérdés, hogy **mi a jövő?** A jövőt legalább öt szempontból érdemes megközelíteni.

- **Idő.** Az idő adja meg a lehetőségét annak, hogy valamit meg tudjunk tenni, valami újat el tudjunk érni, vagy éppen el tudunk kerülni, hogy valami újabbat tudjunk birtokolni. Lehetőséget ad arra, hogy egy adott helyzethez alkalmazkodjunk, illetve új helyzetet alakítsunk ki.

Thomas Mann szerint: „A jövő lehetőség és az időt jóságból kapta az ember, hogy várakozásban élhessen.”

- **Cél.** Az ember céltudatos lény, mindig valamire vágyik, valamilyen célt tűz maga elé. Mindig van valamilyen olyan újabb kívánatos állapot, hely, eseménysor, ahová el szeretnénk jutni, amit el szeretnénk érni. Ez lehet éppúgy földrajzi hely, mint valamilyen biológiai állapot, vagy egy elérendő társadalmi helyzet.

Jeanne d'Arc mondta: „A jövő nem az a hely, ahova igyekszünk, a jövő az a hely, amelyet mi magunknak készítünk elő.”

A jövő alakulása egyszerre tőlünk független és tőlünk nagyon is függő folyamat, amit másokkal együtt mi magunk is alakítunk. Természetesen nem mindegy, hogy hogyan, miként. A jövő tehát közös alkotás, alakítás eredménye, következménye. A jövő formálható, és formálendő. Fontos felismernünk, hogy a jövőt mi magunknak alakítjuk, tehát jövőnk megalkotásának felelős résztvevői vagyunk.

- **Kihívás.** A fejlődés hajtóereje az előttünk tornyosuló problémák (ún. jövőproblémák), amelyeket fel kell tárnunk, amelyek cselekvésre ösztönöznek. Az újabb és újabb kihívásoknak próbálunk mindenkor megfelelni.
- **Válasz.** A „mi fog történni” kérdésre adott válaszainkban a jövő úgy jelenik meg, mint a múltbeli tetteink következménye. Olyan eseményekről, dolgokról beszélünk ilyenkor, amelyekről múltbeli tapasztalataink alapján azt feltételezzük, hogy létrejönnek, megtörténhetnek majd a jövőben. Az ember mint a jövőt befolyásolni képes tényező nem jelenik meg ebben a jövő-értelmezésben.
- **Ítélet.** Ez korábbi tetteinkkel összefüggésben jelenik meg, jutalom és büntetés formájában, tehát lehet pozitív és lehet negatív is.

Összességében a jövő nem más, mint folyamatos változás. A változás következtében új és új folyamat, fordulópont, kölcsönhatás és állapot áll elő. Induljunk ki a **folyamatokból**, amelyek trendekké állhatnak össze, amelyek különböző ciklusokat is tartalmazhatnak. A trendeket többféle, rövidtávon megjelenő **események** zavarhatják meg. Ezek az események sokszor teljesen váratlanul jelennek meg új összefüggéseket hozva létre a gazdaság és a társadalom, a gazdaság és az oktatás, a társadalom és az oktatás, a gazdaság és a környezet között. Az

újonnan létre jött **kölcsönhatások** eredményeként alakulnak, illetve változnak az **állapotok**. A változás következtében az állapotok stabilak vagy instabilak lehetnek. Az 1990-es évek elejétől igen sok jel mutat arra, hogy korunkra az instabilitás jellemző, tehát egy instabil állapotban kell új célokat és új feladatokat megfogalmaznunk.

Ha a **jelenbeli állapot** többféle a **változáson** mehet keresztül, ebből adódnak a **jövők**. Látni kell, hogy a változás többféle formában jelenik meg. Hogyan mutatja ezt a **változás görbéje**?



A ki
A be
a al
a ké
m te
er és
ír:
K

csoportok (vállalatok, vállalkozások, társadalmi intézmények), lehetnek érdeklóbbok, és természetesen a jövővel hivatásszerűen foglalkozók (jövőkutatók, döntés-előkészítők, döntéshozók). Látni kell, hogy a természeti tényezők is előidézhetnek változást, gyakran természeti katasztrófákat.

Mi az, ami változik? Változnak a folyamatok, az események, a kapcsolatok, az állapotok, az értékek és az attitűdök is. Az értékek változására szemléletes példa található Hankiss Elemér 2005-ben megjelent Ezerarcú én c. könyvében.

Hagyományos

Szeresd felebarátodat!
Áldozd föl magad!
Korlátozd vágyaidat!
Légy becsületes!
Engedelmeskedj!
Dolgozz!
Takarékoskodj!
Becsüld meg azt, amid van!
Teljesítsd kötelességed!
Az élet szenvedés
Az ember halandó

Új

Szeresd önmagad!
Valósítsd meg önmagad!
Éld ki szabadon vágyaidat!
Légy sikeres!
Te vagy a világ ura!
Fogyassz!
Szerezz minél többet!
Védd jogaidat!
Mindenki saját szerencséjének kovácsa!
Az élet gyönyörűséges kaland
Sose halunk meg!

Milyen jövőproblémákról beszélünk napjainkban? A jövőről való gondolkodást áthatják a globalizáció kérdései, illetve, hogy a társadalom fejlődése a tudástársadalom, az interaktív társadalom irányába miként mozdulhat el. Azt látjuk, hogy a problémák sűrűsödnek. A humán tényezőnek/erőforrásnak ma lényegesen nagyobb a szerepe, mint volt a korábbiakban volt. Megjelentek a természeti katasztrófák, és olyan új problémák, mint a génmanipuláció, világjárványok és terrorizmus. Régi problémák is újra előkerültek, mint amilyenek pl. a világvallások összeesése, valamint az energiaéhség, energiahiány.

A jövőkutatás számára **négy jövőtartomány** ismeretes. Az egyik a **konstans jövő**, amely a múltban kezdődő, változatlan jövőtartomány. A konstans jövőt elsősorban a természeti tényezők alkotják, amelyeknek még a hosszú távú előrejelzése is viszonylag könnyű. A **hanyagolt jövőtartományba** tartozik mindaz, ami most még domináns, de később már nem lesz az, pl. hagyományos értékek, eszközök. Ezek a tartalmak egy bizonyos idő után hanyatlásnak indulnak, másoknak adják át helyüket. Ez a tartomány úgy vizsgálendő, mint kifutó tartomány. A **folytatódó jövő tartományába** tartoznak pl. az épületek, amelyeket renoválunk, az eszközök, amelyeket megjavítunk, a tudásunk, amelyet állandóan megújítunk. Ha csak az előbb említett három jövőtartományt építjük, akkor a jövő alig lesz más, mint a jelen. Ha viszont valami egészen újfajta jövőt akarunk létrehozni, mint amilyen a konstans jövő, a hanyagolt jövő és a mennyiségileg átalakuló változásokat felszínre hozó folytatódó jövő együttes tartománya, akkor **azt a jövőt meg kell teremteni, kreatívan létre kell hozni**. Ez egészen újfajta tevékenységet igényel, nem lehet pusztán trendekből, tendenciákból összerakni, hanem létre kell hozni. Ebben az újfajta tevékenységben válik hangsúlyossá **a jövőformáló erő szerepe** (ez utóbbira példa a Gaudí által tervezett, de máig nem befejezett, Barcelonában folyamatosan épülő Sagrada Familia lehet).

A múlt és a jövő jelenléte. Látni kell, hogy *nemcsak a múlt része a jelennek, hanem a jövő is*. A múlt mindig jelen van, és befolyásolja az emberek tevékenységét. De *jelen van a jövő is*: a félelmekben, reményekben, kihívásokban, lehetőségekben, célokban, vágyakban, és várakozásokban egyaránt. Például mi most azért vagyunk itt, hogy valamit jobbítsunk, valamit másképpen csináljunk. A jövő most is itt van. **A jövő a kezünkben van.**

„Nem a legerősebb faj a túlélő, nem is a legintelligensebb, hanem az, amelyik a leggyorsabban képes változni.” (idézet Darwintól). Feladatunk, hogy legyünk felkészültek, képzetek, és képesek arra, hogy változzunk.

Hogyan lehet a jövőről gondolkodni? A **jövőorientáltság** fogalma nem a jövőkutatásban jelent meg először, hanem a szociál-pszichológiában. Piaget szerint ahhoz, hogy a jövővel lehessen foglalkozni, mindenképpen meg kell ismernünk a jelent. A Lewini megközelítés szerint a jövőhöz úgy tudunk viszonyulni, hogy *először képet alkotunk a jelenről*, és

megfogalmazzuk, hogy hová szeretnénk eljutni, mi az, ami hív bennünket, ami motivál, ami érdekes, ami újdonság. Ez fogja cselekvéseinket szabályozni. Lewin kialakította a pszichikus tér fogalmát, amely szerint a múlt, a jelen és a jövő között megjelenik egy híd, ami kapcsolatot teremt a különböző idősíkok között. A jövő ezért tud megjelenni a jelenben pl. célok, remények, vágyak és félelmek formájában.

A jövő kutatásban a jövőorientáltság fogalma negatív formában, *jövősökként* jelent meg, Toffler híres könyvében, a Future Shock-ban, 1970-ben. A nagymértékű változások kényszerítő erőként, sokként hatnak, amivel az egyének nem tudnak mit kezdeni, nem tudnak ezeknek a változásoknak megfelelni. A sokféle változás hatására összeomlanak. A múltba, a jövőbe, vagy (ön)pusztításba (drog, alkohol, depresszió, erőszak, betegségek) menekülnek. *Vannak, akik úgy vélekednek, hogy a társadalom a jövőbe menekül akkor, amikor a jelenlegi problémái megoldásának leghatékonyabb módját abban látja, hogy, ha közoktatás keretein belül megtanítja a gyerekeket azokkal bánni tudni, mert akkor a következő generáció már képes lesz egy másfajta társadalmat építeni. Például, ha azt gondoljuk, hogy az általános iskolában kell megtanítani a gyerekeket arra, hogy környezettudatosabb életet éljenek, az nem más, mint a probléma áthelyezése a jövőbe, ahelyett, hogy a társadalom a jelenben nézne szembe ezekkel a problémákkal.*

A jövő sokkos világra erősen jellemző a pesszimizmus, a deviancia, az alkoholizmus, terjed az irracionálisra való fogékonyság, hiszen a tudomány nem tud válaszolni számos olyan kérdésre (pl. a daganatos betegségek, az AIDS és a keringési rendszer betegségei), amelyek megoldását a tudománytól várjuk.

Jövősokkos állapotában nehéz a társadalmat kormányozni, mert ugyanazok a dolgok különböző emberekre egészen másképpen hatnak. Ha az egyik fiatalnak azt mondjuk, hogy ezt és ezt a feladatot el kell végeznie, az lelkesen azt mondja, igen, nehéz lesz, de megpróbálom („ide nekem az oroszlánt”), a másik meg összeomlik a feladat súlya alatt. Nehéz egy ilyen társadalmat kormányozni, mert ahogy De Gaulle mondta: nehéz egy olyan országot irányítani, ahol az emberek többszáz-féle sajtót szeretnek. Ebből a helyzetből van kivezető út: a jövősokkos társadalmakban *megnővekedhet az aktivitás*, mert az ilyen társadalom kitermeli magából azokat a kreatív embereket, akik új célokat tudnak megfogalmazni. A jövősokkból való menekülés megoldási alternatívája: meg kell próbálni kiépíteni a jövőhöz egy pozitív viszonyt, ami nem a jövősokkban jelenik meg, hanem a jövőorientációban vagy jövőorientáltságban, nemcsak az egyének, hanem a társadalom szintjén is.

A jövőorientáltság a jövő kutatásban azért fontos, mert biztosítja azt a perspektívát, ami nélkül az ember nem tud fennmaradni. Az ember fennmaradásának elegendhetetlen feltétele, hogy állandóan tájékozódjon az egyre táguló időben és térben.

A jövőorientáltság két dologtól függ: a személyes tulajdonságoktól és a kulturális meghatározottságtól. A személyes tényezők közül az első adott: az agyi struktúra. Mindnyájan különböző agyi struktúrákkal születünk, egyikünk agyi struktúrája jól strukturált gondolkodásává válik, a másikunk pedig diffúz, amorf gondolkodásává. Az agyi struktúrák alapján kialakuló jövőhöz való viszony formálható, alakítható. Az attitűd, a terhelhetőség alakításában kiemelt szerepe van a családnak és az oktatásnak. Például az a család, ahol mindig szigorúan 12-kor volt az ebéd, és a gyerekeknek mindig haza kellett menniük este 8 órára, ahol mindent úgy kellett tenni, ahogyan a szülők elvárták, nem adott lehetőséget arra, hogy a gyermek egy nyitott személyiségű felnőtté váljon. De ők is formálhatók. Más családokban egyszerre beszélt a család minden tagja, az így felnövő gyerekek lehet, hogy nagyon sokoldalúak lettek, de a strukturáltság általában hiányzott belőlük. A tanárok feladata ezért az is, hogy a nagyon diffúz gondolkodású gyereket a strukturálás irányába vigyék, a nagyon zártan gondolkodót pedig oldják. Ehhez persze különböző pszichológiai tényezők szükségesek.

A jövőorientáltság kulturálisan is meghatározott. Vannak népek, nemzetek, amelyek kimondottan jövőre orientáltak, ilyen pl. az amerikai társadalom. A magyar társadalom jövőorientáltsága eltér ettől. Különböző életkorokban is más-más az emberek jövőorientáltsága. 14 éves korban a gyerekek jövőre orientáltabbak, mint 10-12 éves korban. A szakirodalom szerint, egy angol felmérés azt mutatja, hogy a jól strukturált jövőre orientáltság leginkább 14-18 éves korban kezd kialakulni, és a gyerekek 18 éves korukban optimisták leginkább. Ahogy megyünk előre az időben (és a korban), annál több a fiatalok ismerete, egyre okosabbak lesznek, egyre több a kétkedésük, és kezd visszaesni a nagyon pozitív jövőre orientáltságuk.

Hogyan lehet a jövőorientáltságot mérni? Négy tényezőn keresztül tudjuk mérni és vizsgálni: első az **érdeklődés**, ami a legpasszívabb viszony. Amikor már valamiről elkezdzünk **gondolkodni** (pl. valamilyen jövőalternatíváról), ez már egy magasabb szintű tevékenység. De ha ez csak a harmadik tényezővel, a **várakozásokkal** együtt jelenik meg, azaz érdeklődők vagyunk és várakozunk is, ezek együtt még mindig csak passzív viszonyulást jelentenek a jövőhöz. Ha viszont már **teszünk is** a jövő érdekében, ez a negyedik tényező, akkor ez az aktív jövőre orientáltságot jelenti. A jövőorientáltságot különböző kérdésekre adott válaszokkal tudjuk mérni.

A jövőről többféleképpen lehet gondolkodni. Az egyik stratégia lehet a jövő bizonytalanságának elfogadása, ez a stratégia a lehetséges események tervezésekor a legkevésbé biztos pontokat veszi számításba. Ekkor nagyon sokféle jövőt tudunk felvázolni. A jövőhöz való viszony lehet reaktív vagy aktív, az első esetben az alany a történéseknek megfelelően cselekszik, a második esetben megpróbálja befolyásolni a jövőt. Egyes vélemények szerint a jövőt nem lehet befolyásolni, ez csak egy illúzió, mivel nem a jövő, hanem az embernek a hozzá fűződő viszonya változik. A jövőkép-alkotásban is fontos a konszenzuseresés, hogy összehangolt vélemény alapján kerüljön kidolgozásra. A jövőkép kijelölhet egy követendő irányt, de a stratégiákat a „ha ..., akkor” viszonylatban kell kialakítani, elágazásokban és rugalmasan kell gondolkodni.

A jövőről történő gondolkodás másik módja: a jelenlegi állapot kivetítése a jövőbe, és ezek közül kiválasztani a legmegfelelőbbnek tűnő lehetőséget, vagy a legkevésbé rosszat. Egy további lehetséges megoldás hozzáértő emberek megkérdezése és véleményük ütköztetése, valamint különböző történetek elmondása („story telling” módszer) és az azok közötti azonosságok keresése. A jövőről való gondolkodással az ember egyúttal befolyásolja is a jövőt. Minél többen gondolkodnak hasonlóan a jövőről, és minél többen cselekszenek a lehetséges pozitív kimenetelű forgatókönyvek irányába, törekedve a negatívumok leküzdésére, annál kevesebb lesz a bizonytalan elem abban.

Határozott az az álláspont, miszerint egyetlen biztosnak tekinthető dolog van, és pedig a változás. Ezzel az iskoláknak és a gyerekeknek is meg kell tanulniuk együtt élni és szembenézni. Az előre látható dolgokra minél gyorsabban kell tudni reagálni. Ezért is van nagy jelentősége a magyar társadalomban a hosszú távú gondolkodás elsajátításának.

Van olyan álláspont is miszerint nincs értelme a hosszú távú jövőről elmélkedni, mert az ember csak a jelen kategóriájában tud gondolkodni. Ezt az álláspontot mi nem fogadjuk el, mert az ember képes korábbi tevékenységeinek hosszabb távú következményeit felmérni és képes arra is, hogy megalkossa távlati jövőképét is.

A jövőről történő gondolkodás esetében elsődleges fontosságú, hogy kinek a jövőjéről beszélünk? Ezért meg kell vizsgálni, hogy kinek áll érdekében az adott jövő létrehozatala, és azt is, hogy az érintetteknek milyen elvárásaik vannak a saját jövőjükkel kapcsolatban.

Felmerül a kérdés: hogyan változik majd az egyéni felelősség és alkalmazkodóképesség fejlesztése és fontossága a jövő alakításában? A policy-alkotás folyamatában elengedhetetlen, hogy strukturált módon tudjunk gondolkodni a jövőről, előre tudjunk vetíteni olyan aktuális folyamatokat, amelyek hatással lehetnek a jövőbeli kimenetekre, függetlenül attól, hogy azok

negatívak vagy pozitívak. Ezért a szakmai műhelyek egyik fontos hozadékának tartjuk, hogy közösen vázoljuk fel, hogy hogyan lehet, vagy hogyan érdemes gondolkodni a jövőről, és ezen is belül az oktatás jövőjéről.

Visszajelzések az Oktatás Jövője magyar projekt első szakaszával kapcsolatban

Összeállította: Kékesi Márk Zoltán

Az Oktatás Jövője (*Schooling for Tomorrow*) OECD-program alapvető célja, hogy támogassa az oktatással kapcsolatos jövőorientált, hosszú távú gondolkodást az egyre komplexebb és bizonytalanabb külső körülmények, valamint a növekvő számú szereplők és érdekeltségek megjelenése közepette.

Magyarországon a projekt első fázisa 2006-ban, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet jogelődje, az Országos Közoktatási Intézet szervezésében zajlott. A program szakmai műhelyein 50 szakértő vett részt, akik körében 2007 márciusában kérdőíves felmérést végeztünk, amelynek segítségével egyrészt a projekt első szakaszának sikerességét kívántuk megítélni, másrészt a következő szakasz előkészítéséhez kívántunk jól hasznosítható ötleteket nyerni.

Az adatgyűjtéshez elektronikus kérdőívet használtunk, Microsoft Word űrlap-formátumban. Az adatfelvétel során kapott visszajelzések alapján elmondható, hogy általános probléma volt az, hogy a szakmai műhelyek időpontja után egy évvel sokan már nem tudtak visszaemlékezni az egyes programelemekre, ezért inkább összefoglaló, a projektet általánosságban értékelő véleményezésre vállalkoztak. Problémát jelentett, hogy a távoli időpontból adódóan sokan egyáltalán nem vállalkoztak a kérdőív kitöltésére; több, a kitöltésre és a visszaküldésre buzdító e-mail és telefonos megkeresés után összesen 18 darab értékelhető kérdőívet kaptunk, ez a résztvevők 36 százalékát jelenti.

A nagyszámú nyitott kérdésre beérkezett részletes és tartalmas válaszok miatt a kérdőívekből származó adatok elemzését két részre bontottuk: a kvantitatív és a kvalitatív változókat, más-más módszerrel, elkülönítve elemeztük. Az alacsony elemszám miatt a kérdőívek elemzésekor inkább a nyitott kérdésekre adott válaszok kvalitatív elemzésére helyeztük a hangsúlyt.

A tanulmány végén mellékeljük a lekérdezéshez használt elektronikus kérdőívet is.

A válaszadók megoszlása

A beérkezett kérdőívek kitöltői több lehetőséget is megjelölhettek arra vonatkozóan, hogy milyen minőségben vettek részt az SFT műhelyein. A kumulált válaszok feldolgozása alapján a visszaküldők közül a legtöbben az oktatáskutatók, illetve oktatásszakértők közül kerültek ki (46%, 12-en jelölték be ezt a szerepkört), őket követik a tanártovábbképzők, illetve a gazdaság- és jövőkutatók (egyenként 3 jelölés, 12 százalék), majd a pedagógusok és a civil szervezetek képviselői (2-2 jelölés, 8%). Egy-egy iskolaigazgató, illetve önkormányzati vezető is visszaküldte a kérdőívet.

A nemek szerinti megoszlás viszonylag kiegyenlített, a férfiak aránya 56 százalék, ennek megfelelően a nőké 44 százalék. Az 51-60 évesek korcsoportja volt a legaktívabb a kitöltésben, a válaszadók fele közülük került ki. A beküldők nagyjából egynegyedét a 31-40 évesek, további 25 százalékát a 41-50 évesek alkotják, és csupán egy darab olyan kérdőívet kaptunk, amelyik 60 éves, vagy idősebb személytől származik.

Részvétel az egyes szakmai műhelyek munkájában

A kérdőívet visszaküldők közül a legtöbben a 2006. március 17-i, illetve az április 21-i szakmai műhelyeken vettek részt, a másik két alkalomról (március 31., illetve május 19.) jóval kevesebb információnk van, ezért ezekről – különösen a májusi alkalomra vonatkozóan – nem igazán tudunk releváns információval szolgálni. Akik az egyes szakmai műhelyek esetében vállalkoztak arra, hogy annak hasznosságát külön-külön is megítéeljék, az 1. és a 3. műhelyt egytől egyig viszonylag hasznosnak, illetve kifejezetten hasznosnak ítélték (öt fokú skálán 4-es, illetve 5-ös érték), közepes, vagy annál rosszabb értékelést nem kaptunk.

A projekt hasznosságának megítélése

A kérdőívet kitöltők öt fokú skálán értékelték, hogy a *Schooling for Tomorrow* projekt előző szakasza összességében mennyire volt hasznos. A válaszadók közel hetven százaléka viszonylag vagy kifejezetten hasznosnak ítélte a projektet, a beküldők mintegy egynegyede azonban úgy nyilatkozott, hogy a programnak egyáltalán nem, vagy csak csekély haszna volt. Az öt fokú skála átlaga a „négyes” osztályzathoz közelít (3,69), az egyes résztvevői csoportok (oktatáskutatók, jövőkutatók, tanártovábbképzők, stb.) szerinti bontásban variancia-analízissel megvizsgálva ez az átlag nem tér el szignifikáns mértékben.

A műhelymunka egyes elemeinek értékelése

A válaszadókat arra kértük, hogy a műhelyekben folyó munka egyes szegmenseinek hasznosságát is értékeljék, a korábban is alkalmazott öt fokú skála segítségével. A skálák átlagai alapján felállított sorrend szerint a résztvevők a leghasznosabbnak a kiscsoportos munkát (4,18 pont), a legkevésbé hasznosnak a körbeületes elrendezést találták (3,71 pont, ám a szórás itt jóval magasabb, mint a többi skála esetén, vagyis a résztvevők heterogénebben ítélték meg ezt a mozzanatot, mint a másik hármat). Közepesen hasznosnak ítélték meg a válaszadók a scenáriókkal és az összefoglalókkal (3,87 illetve 3,85 pont) kapcsolatos munkát.

A szakmai műhelyek továbbfejlesztése, a program gazdagítása

Az első nyitott kérdés a program továbbfejlesztésére vonatkozott. A kapott válaszok felvetik a pontosabb előkészítésre irányuló igényt, amelyet egyrészt egy szakmai tudásbázis elkészítésével lehet támogatni, amelynek alapján a résztvevők egy közös alap segítségével fogalmazhatnák meg véleményeiket, javaslataikat. Másrészt érdemes lenne az oktatási stratégiai dokumentumok közös elemzését, valamint oktatáskutatók előadásait kiemelni, mint olyanokat, amelyek bázist nyújthatnának a szakmai vita kibontakozásához, fontos, hogy a vita során elegendő idő legyen biztosítva a vélemények kifejtésére és ütköztetésére.

Felmerült az igény a szakmai műhelyek alapjaiban történő átszervezésére, miszerint célszerű lenne, ha műhelyek nem az oktatás egészének jövőjét általánosan érintő témákat dolgoznák fel, hanem az egyes szakmai műhelyek az egyes szakterületek képviselőit hívnák össze saját témakörük megvitatására. Eszerint a különböző szakmai műhelyek eredményei alapoznák meg a későbbi scenárióépítést.

Egy másik vélemény szerint a résztvevők találkozásainak gyakorisága nem kielégítő, sűrűbben kellene konzultálniuk, akár nagyobb konferenciák, rendezvények programjaiba beágyazva. Mindemellett célravezető lenne a program hasznosításának lehetőségeit pontosabban vázolni a résztvevők számára.

Újabb bevonandó témaként megfogalmazódott az IKT kompetenciafejlesztés, illetve az e-Learning fejlesztése a köz- és felsőoktatásban. Javaslat fogalmazódott meg továbbá a *Schooling for Tomorrow* elnevezés található magyar fordítására; egy válaszoló véleménye

szerint a „A jövő oktatása - az oktatás jövője” vagy „A jövő iskolája - oktatás a holnapunkért” megfelelőbb volna.

A program népszerűsítése

A résztvevők felvetései szerint a program működését és eredményeit mindenképp a leginkább érintett és érdeklődő csoportokkal kell megismertetni, így az oktatási intézmények fenntartóival és vezetőivel, de ide tartoznak a pedagógusok és a pedagógus szakmai szervezetek, továbbá a szülők és diákok is. Egy elképzelés szerint fenntartó-pedagógus-szülő, pedagógus-szülő-diák összetételű csoportok számára jövőtervező műhelyfoglalkozásokat lehetne szervezni, amelyek segítenének megismerni és értelmezni az SFT program eredményeit, valamint a különböző OECD forgatókönyveket. Ezen konzultációk egyik célja lehetne a jelenlegi folyamatok várható következményeinek értékelése, ötletek megfogalmazása.

Az említettek mellett lényeges szerephez juthat az oktatáspolitikai döntéshozók és szakemberek tájékoztatása, nem csak központi, hanem regionális valamint kistérségi szinten is.

A program népszerűsítésének fő fórumait a résztvevők egyrészt a szakmai kiadványokban és hírlevelekben látják, egy vélemény például az OKNT tagok tájékoztatását emeli ki. Másrészt a szélesebb közvélemény tájékoztatása céljából több helyen felmerült az országos média, mindenképp a napi sajtó, a kereskedelmi televíziók és az elektronikus médiumok bevonhatósága.

Egy némileg eltérő vélemény szerint azonban a népszerűsítésnek csak akkor van értelme, ha a program eljutott a megalapozott, a stakeholder által is vállalható alternatív jövők felvázolásáig.

Mit tehetnének a résztvevők a népszerűsítésért?

A megkérdezettek válaszaik egyértelműen rámutatnak azon tényező kiemelt szerepére, hogy a résztvevők továbbviszik tapasztalataikat, benyomásaikat. Ezek a pedagógusképzésen és továbbképzésen keresztül eljutnak az érintett oktatókig, majd általuk akár a középiskolákban és a felsőoktatási intézményekben tanuló diákokig. Emellett többen is megemlítették a szakmai konferenciák keretein belül történő tájékoztatás lehetőségét előadások, beszélgetések, vagy esetleg szórólapok formájában.

Több ízben felmerült az igény egy nyilvános internetes fórumra, amely az oktatás jövőjét jelölné meg fő témájaként, és lehetőséget biztosítana a vélemények ütköztetésére nem csak oktatáspolitikai szakemberek számára. Megjegyzendő, hogy ilyen fórum létezik, és a kérdőív későbbi részében ennek ismertségére ki is tértünk. Egy, az SFT-hez hasonló fórum keretein belül a program résztvevői előtt lehetőség nyílna tapasztalataik megosztására az érintettekkel. A világhálóhoz kapcsolódó másik felvetés szerint, a résztvevők, lehetőségeikhez mérten, saját szervezeteik honlapján segíthetnék az SFT honlap elérését.

Személyes szerepvállalás a népszerűsítésben

A megkérdezettek igen motiváltaknak bizonyulnak a programsorozat népszerűsítésének érdekében történő saját kezdeményezések terén. A saját környezetükben történő személyes tájékoztatás a leggyakoribb, amelynek során prezentálják a programsorozat célkitűzéseit, eredményeit és folyamatát kollégáiknak, diákjaiknak. Így lehetőség nyílhat a téma megjelenésére szakmai konferenciákon, igazgatói értekezleteken. A jövő pedagógusainak, a

tanár szakos hallgatók tájékoztatásának mikéntje mindenképpen fontos kérdést vet fel. Ebben a kérdésben többen is utaltak az internet kiemelt szerepére.

Néhányan jelezték műhelyfoglalkozások szervezésére irányuló szándékukat, amely mindenekelőtt a felsőoktatásban résztvevő hallgatókat célozná meg, elősegítve ezzel az elképzelések ismertségének terjedését, vagy újabbak megszületését.

Több esetben felmerült egy összefoglaló anyagra való igény, amely a pontosabb áttekintés lehetőségét adná meg a résztvevőknek. Ezt akár egy rövid kiadvány formájában terjeszteni is lehetne az érintett szakemberek körében, felkeltve ezzel az érdeklődésüket az SFT programsorozat iránt.

A szerzett tapasztalatok, kompetenciák hasznosíthatósága

A korábbi kérdésekhez hasonlóan ötfokú skálát alkalmaztunk annak felmérésére, hogy a projektben részt vevők az ott elsajátított kompetenciákat, illetve az ott szerzett tapasztalatokat milyen mértékben tudták a későbbiekben hasznosítani, kamatoztatni. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy e tekintetben a résztvevők már jóval heterogénebben vélekednek, mint például a projekt hasznosságának megítélésekor. A legmagasabb, ötös értéket („szinte mindent tudtam hasznosítani”) senki sem adta, a legalacsonyabbat („egyáltalán nem tudtam hasznosítani”) válaszlehetőséget azonban a beküldők 29 százaléka. Az ötfokú skála átlaga a kérdés esetében 2,5 pont, a szórás értéke 1,16. A legtöbben (37%) a „közepes mértékben tudtam hasznosítani” opciót jelölték be. A projekt hasznosságának megítéléséhez hasonlóan, a variancia-analízis itt sem mutatott ki szignifikáns eltérést a műhelyekben részt vevő csoportok szerinti bontásban.

A program további kiterjesztésének támogatása

A legtöbben (88%) az Oktatás Jövője projekt specifikus szakmai műhelyekkel történő kiegészítését támogatnák. Ezt követi a célzott közönségnek szóló kiterjesztés (63%), végül a regionális kiterjesztés (56%). Az „egyéb” kategóriában nem kaptunk értelmezhető válaszokat. Nem mutatkozik statisztikailag jelentős eltérés a különböző irányú kiterjesztések támogatásában a kérdőívben szereplő háttérváltozók szerinti csoportosításban.

Az Országos Fejlesztés Koncepció támogatása

A megkérdezettek 46 százaléka közepes mértékben ért egyet a koncepcióval, ez a leggyakoribb válasz. Inkább egyetért vele a válaszadók nagyjából egynegyede, hasonló arányban vannak azok, akik valamelyest egyetértenek. Teljesen a minta 8 százaléka támogatja az Országos Fejlesztési Koncepciót. A változó átlaga 3,15; a szórás viszonylag alacsony értéket mutat (0,899).

A nemzeti fejlesztési terv, és az azzal kapcsolatos elvárások

A válaszadók nagy többsége, 82 százaléka figyelemmel kíséri a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) II. oktatással kapcsolatos fejleményeit.

A kapcsolódó nyitott kérdésre adott válaszok feldolgozása alapján elmondható, hogy a résztvevők kívánatosnak tartják a folyamatos előrelépést, a pályázati források megfelelő felhasználását, mindemellett az oktatásfejlesztés irányvonalának és az érintettek elképzeléseinek és aktivitási irányainak közeledését. Több ízben felmerült az

egyenlőtlenségek csökkentése, mint cél, vagy legalábbis mint kívánalom, amely egy vélemény szerint azonban a fennálló társadalmi ellenállás miatt nehezen teljesíthető.

Az NFT I. tapasztalatai alapján megoldásra várnak még olyan problémák, mint a lassúság vagy túlbürokratizáltság, továbbá azon tényező, hogy számos fejlesztésre érdemes, rászoruló pályázót nem vonzanak kellő mértékben a lehetőségek.

Az NFT II-vel és a TÁMOP-pal kapcsolatban felvetődik azon elvárás is, hogy dinamizálja a magyar oktatásfejlesztést, valamint segítse az oktatási intézmények hálózatba szerveződését, az intézmények közötti tudásmegosztó fórumok létrejöttét. Továbbá segítse elő egy új típusú továbbképzési rendszer (CPD - Continuous Professional Development) kidolgozását, a tanulók kompetencia alapú képzése mellett, a pedagógusok kompetenciáinak mérését és fejlesztését, a pedagógusok paradigmaváltását, információs- és kommunikációs technológiák kompetenciafejlesztésének kiterjesztését, az e-Learning fejlesztését a köz- és a felsőoktatásban egyaránt. Mindemellett felmerült, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni a pedagógusok egész életen át tartó tanulásának támogatására, megfelelő formáinak kimunkálására.

Szintén megfogalmazódott, hogy elő kell segíteni, hogy a potenciálisan megfelelő pályázók minél szélesebb köre vegyen részt a pályázati munkában, illetve szintén segíteni kell a jó gyakorlatok elterjedését, figyelembe véve a más forrásokból megvalósult fejlesztéseket.

Az SFT-vel kapcsolatos, az OFI honlapján található internetes felület

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján található, jelszóval hozzáférhető zártkörű internetes felület (www.oki.hu/sft) ismertségével, használatával kapcsolatban három kérdést tettünk fel. A weboldalon szinte mindenki körülnézett (88%), a megkérdezettek 18 százaléka töltött is le onnan dokumentumokat, azonban igen alacsony, mindössze hat százalék azoknak az aránya, akik a honlapon található online fórumhoz is hozzászóltak. A mért adatok, valamint a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján elmondható, az internetes SFT-felület népszerűsítése a projektben részt vevők körében mindenképpen kiemelkedően fontos feladat lenne.

A hazai oktatás jövőjével kapcsolatos attitűdök

A projekt tulajdonképpeni témájával, a hazai oktatás jövőjével kapcsolatos véleményeket kétféleképpen, egy zárt és egy nyitott kérdés segítségével közelítettük meg. Arra a nyitott kérdésre, hogy „A hazai oktatás jövőjével kapcsolatban ön inkább optimista, vagy pesszimista?“, minden kérdőívet kitöltő személy válaszolt. A vélemények nagyjából kiegyenlítették (inkább optimista 53 százalék, inkább pesszimista 47 százalék) voltak. Érdekes eredmény, hogy e tekintetben sem mutatkoznak különbségek a háttérváltozók (nem, korcsoport, a projektben való részvétel minősége) szerinti bontásban.

Arra a nyitott kérdésre, hogy „Ön mit gondol a hazai oktatás jövőjéről?“, adott szöveges válaszok között igen gyakran megjelenik a strukturális váltás szükségessége, amely tartalmazza a pedagógusképzés, továbbképzés és a tananyagok felülvizsgálati rendszerének átalakítását. Többen rámutatnak a magyar oktatás eredményei alapján megfogalmazható azon tapasztalatokra, amelyek reformokat sürgetnek a kompetenciaközpontú oktatás területén, tekintve, hogy kérdéses a jelenlegi tanítási és tanulási módszerek megfelelő színvonala.

Kifogások fogalmazódtak meg a szabályozásközpontú felfogással szemben, amely a vélemények szerint csupán formális megfelelést generál, tartalmi és módszertani változások, illetve valós paradigmaváltás helyett.

Egy résztvevő szerint egyre nagyobbá válhat a szakadék a nagy programokban résztvevő, és így jelentős forrásokhoz jutó intézmények, és az ezekből kimaradók között,

hiszen az előbbieket jelentős mértékben élhetnek a továbbképzések és szakemberek támogatásának lehetőségével, míg a pedagógus-továbbképzési normatíva csökken. További kérdésként merül fel a felkészületlen intézményvezetés problémája, amely az adott válasz szerint gyakran a jogi megfelelést tartja szem előtt, míg a belső tudásmegosztó fórumok, a belső disszemináció, a módszertani kosár, az esetmegbeszélések, a rendszerszemléletű gondolkodás elmarad.

Inkább pedagógusok szemszögéből szemlélve fogalmazódik meg a pedagógusi pálya presztízsének devalválódása, az általános iskolás korosztály túlterhelése, a kreativitásra történő nevelés hiánya. Az általában negatív hangvételű válaszok számos esetben mutatnak rá, hogy az oktatás jövője nagyban függ más tényezőktől is, mint a gazdasági helyzettől, az aktuális politikai környezettől, a társadalomfejlődés vagy a társadalompolitika irányvonalaitól.

Az egyik meglátás szerint az oktatás jövőjének kardinális kérdése az lesz, hogy az IKT területén a kompetenciafejlesztést, és az e-Learning szolgáltatásokat a köz és felsőoktatás mindennapi gyakorlatában mennyire sikerül elterjeszteni.

A nyitott kérdésekre megfogalmazott válaszok közötti ritkán előforduló derülő vélemények leginkább egy közösségi, vagy makrotársadalmi konszenzusra számítanak, amely szem előtt tartja az iskolarendszert jellemző sokszínűséget.

A szakmai műhelyek hozadéka

A válaszok közül mindenekelőtt a különböző területeken dolgozó szakemberek találkozásának, az eszmecsere lehetőségének fontosságát kell kiemelni, melynek keretein belül lehetőség nyílt a kutatók, pedagógusok, fejlesztők közötti távlati együttműködés megalapozására. A közös gondolkodás elindíthatja az oktatás jövőjének több szempontú közös értékelését, a rendszerszemlélet kifinomultabbá válását, a különböző szempontok találkozását és ütköztetését. Egy válaszadó kiemeli a jövőről való gondolkodás korszerű megközelítésének fontosságát, az elemzési technikák megismerését, míg egy másik a programsorozat legfontosabb hozadékanak a magyar alsó- és középfokú oktatás hosszú távú stratégiájának kidolgozása felé irányuló első lépést tartja.

A találkozások eredményeként megfogalmazódott, hogy nőtt az érdeklődés az oktatás egyes területeinek kutatása iránt is.

Elégedetlenség, hiányérzet, kritika

Úgy véljük a negatív vélemények közül, elsősorban a több esetben is megfogalmazódó, időhiányt kell kiemelni, amely részben a „feleslegesen futott köröknek” köszönhető, másrészt azon tényezőnek, hogy a résztvevőknek nem volt alkalmuk megismerni egymást.

Több esetben felmerült a meghívott szakemberek lelkesedésének hiánya, az aktivitás alacsony szintje, amely negatív hatást gyakorolt a hatékonyságra. A beszélgetések terén felmerült, hogy a téma túl tág, nehezen strukturálható vitát eredményez, miközben a hozzászólások egyenlőtlenül oszlottak meg, néhány hangadó résztvevő dominálta a műhelyfoglalkozásokat.

Az egyik megkérdezett kifogásként említette meg, hogy a műhelymunka céljai nem láthatók át minden esetben, feladatainak ütemezését, az alkalmazott eljárások megválasztásának indokoltságát, miközben nem kapott választ azon felmerülő kérdésre, hogy vélekedései, részvétele milyen módon válnak a későbbiekben hasznosíthatóvá.

Felmerült továbbá a follow-up munka és a különböző műhelyek tevékenységeinek szintetizálásában felismerhető hiányosságok problémája is.

Részvételi szándék a projekt folytatásában

Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezett szívesen részt venne-e a jövőben is az oktatás jövőjéről szóló szakmai vitákban. A kapott válaszok alapján elmondható, hogy tulajdonképpen valamennyi kitöltő szívesen részt venne a programsorozat további rendezvényein, csupán hat százalék nyilatkozott úgy, hogy a kérdéssel kapcsolatban bizonytalan.

AZ OKTATÁS JÖVŐJE II. SCHOOLING FOR TOMORROW II.

Elektronikus kérdőív az SFT-1 projekt résztvevői számára

Tisztelt Válaszadók!

Az alábbi kérdőív a „Schooling for Tomorrow” elnevezésű OECD-projekt előző szakaszával, illetve a jelenleg is zajló második fordulójával kapcsolatban tartalmaz kérdéseket.

A válaszadás legtöbbször a legmegfelelőbbnek ítélt válaszlehetőség legördülő menüből történő kiválasztásával, vagy a jelölőnégyzetek „beikszelésével” történik. A nyitott kérdések esetében a szürke területbe kattintva szabadon, szöveges formában fejtheti ki véleményét. Ha valamelyik kérdésre nem tud, vagy nem kíván választ adni, hagyja ki, és lépjen tovább a következőre.

Ha befejezte a kitöltést, kérjük, mentse el a fájlt, és juttassa vissza e-mailben csatolt dokumentumként az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnek (az Országos Közoktatási Intézet – OKI – jogutódjának) az oktatasjovoje@oki.hu címre. Az OFI garantálja, hogy a kérdőíveket a beküldők nevéől elválasztva kezeli, az adatok rögzítése után azokat törli, a vizsgálat során nyert adatokat bizalmasan kezeli, és kizárólag oktatásfejlesztési célokra, a projekt következő szakaszának előkészítéséhez használja fel.

1. Mi az Ön neve?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

2. Mennyi idős Ön?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

3. Milyen minőségben vett részt az Oktatás Jövője (Schooling for Tomorrow) projekt előző szakaszában? (több válaszlehetőséget is megjelölhet)

<input type="checkbox"/>	pedagógus
<input type="checkbox"/>	iskolaigazgató
<input type="checkbox"/>	diák
<input type="checkbox"/>	önkormányzati vezető
<input type="checkbox"/>	szülő
<input type="checkbox"/>	oktatáskutató, oktatásszakértő
<input type="checkbox"/>	tanácsadó
<input type="checkbox"/>	politikus
<input type="checkbox"/>	tanártovábbképző
<input type="checkbox"/>	civil szervezet képviselője
<input type="checkbox"/>	gazdaság- vagy jövőkutató

4. Az Oktatás Jövője (Schooling for Tomorrow) projekt előző szakaszának melyik szakmai műhelyeiben („workshop”-jaiban) vett részt?

Kérjük, a dátumoktól balra található jelölőnégyzetekben jelölje be valamennyit, amelyiken személyesen részt vett, majd a jobb oldali menüben jelölje azt is, hogy mennyire ítélte hasznosnak az adott szakmai műhelyt!

Részt vett-e?	Dátum	Mennyire volt hasznos?
<input type="checkbox"/>	2006. március 17.	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
<input type="checkbox"/>	2006. március 31.	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
<input type="checkbox"/>	2006. április 21.	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
<input type="checkbox"/>	2006. május 19.	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

5. Összességében mennyire értékelte hasznosnak a projekt előző szakaszát?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

6. Hasznosnak találta-e a szakmai műhelyek kapcsán az alábbiakat

a) kiscsoportos munka	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
b) szcenáriók	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
c) körbeülés	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!
d) összefoglaló	Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

7. Ön milyen elemekkel gazdagítaná, bővítené az SFT szakmai műhelyeit?

Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

8. Ön szerint hogyan és milyen körökben lenne érdemes az SFT szakmai műhelyeit népszerűsíteni? Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

9. Van-e ötlete, elképzelése azzal kapcsolatban, hogy a szakmai műhelyek résztvevői milyen módon tudnának részt vállalni a programsorozat népszerűsítésében?

Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

10. Ön személyesen tudna-e valamit tenni saját környezetében a programsorozat népszerűsítéséért?

Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

11. A projekt előző szakaszában szerzett tapasztalatokat, illetve az ott elsajátított kompetenciákat mennyire sikeresen tudta saját szakterületén alkalmazni?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

12. Támogatná, javasolná-e Ön a programnak az alábbi irányokban történő kiterjesztését?

(Kérjük, jelölje azokat az irányokat, amelyekkel egyetért! Több válaszlehetőséget is megjelölhet)

<input type="checkbox"/>	területi kiterjesztés (egy adott régióra fókuszálva)
<input type="checkbox"/>	célzott közönségnek szóló szakmai műhelyek
<input type="checkbox"/>	egy specifikus téma köré felépített szakmai műhelyek
<input type="checkbox"/>	egyéb (kérjük, fejtse ki: _____)

13. Összességében mennyire elégedett Ön az Országos Fejlesztési Konceptióval (OFK)?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

14. Figyelemmel kíséri-e Ön a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) II. oktatással kapcsolatos fejleményeit?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

15. Mi az, amit Ön az NFT II-től, illetve a Társadalmi Megújulás Operatív Programtól (TÁMOP) vár?

Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

16. Használta-e Ön a <http://www.oki.hu/sft> címen elérhető internetes felületet, illetve az azon belül található különböző funkciókat?
(több válaszlehetőséget is megjelölhet)

<input type="checkbox"/>	Körülnéztem a weboldalon
<input type="checkbox"/>	Hozzászóltam a vitafórumhoz
<input type="checkbox"/>	Dokumentumokat töltöttem le

17. Ön mit gondol a hazai oktatás jövőjéről?
Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

18. Mindent együttvéve, a hazai oktatás jövőjével kapcsolatban ön inkább optimista, vagy pesszimista?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget!

19. Ön mit tart az SFT szakmai műhelyek legfontosabb hozadékának? Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

20. Mi az, amivel a legkevésbé volt elégedett az SFT szakmai műhelyekkel kapcsolatban? Kérjük, szöveges válaszát foglalja össze néhány mondatban.

21. Szívesen részt venne Ön a jövőben is az oktatás jövőjéről szóló szakmai vitákban?

Kérjük, válasszon ki egy lehetőséget

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE MUNKÁNKAT!

